

ÉCOLE DE POLITIQUE APPLIQUÉE
Faculté des lettres et sciences humaines
Université de Sherbrooke

Mémoire :

*Le système d'éducation haïtien : une étude néo-institutionnaliste en trente ans, de la Réforme
Bernard en 1979 jusqu'au tremblement de terre de 2010.*

Par

PATRICK AGNANT

Remis à

M. Hugo Loiseau, directeur du mémoire

Et

Mme Isabelle Lacroix, lectrice du mémoire

GEP 850

Mémoire

Longueuil

29 avril 2018

Remerciements

La rédaction du présent mémoire a été rendue possible grâce à l'aide et à la collaboration de plusieurs personnes que j'aimerais prendre le temps de remercier. Dans un premier temps, j'aimerais remercier mon directeur Monsieur Hugo Loiseau pour sa disponibilité, ses conseils, ses encouragements, sa présence et ses réponses rapides à mes courriels afin de m'aider à avancer dans la rédaction du mémoire. Je remercie aussi Madame Isabelle Lacroix qui a accepté d'être la lectrice de mon mémoire. Je remercie Madame Lacroix de ses conseils et de ses bons mots à la fin de chacun de mes séminaires afin de m'aider à avancer dans la bonne direction. Je remercie également Monsieur Mathieu Arès qui a accepté de compléter ce panel pour l'évaluation du présent mémoire. J'en profite aussi pour remercier l'École de politique appliquée de l'Université de Sherbrooke qui m'a permis de pouvoir faire mes études de deuxième cycle.

J'aimerais également prendre le temps de remercier ma famille. Un merci tout spécial à mes parents pour leur appui indéfectible au cours des dernières années. Merci de m'avoir encouragé à poursuivre mes études, d'avoir cru en moi et de m'avoir appuyé à différents niveaux. Un merci spécial également à ma sœur Mélissa, à mon frère Maxime et à mon beau-frère Paul. Merci de vos encouragements, de vos bons mots et d'avoir pris le temps de me rassurer dans mes moments de découragement. Un merci spécial également à Silvia de sa présence et de ses bons mots, mais surtout de m'avoir toujours rappelé que je pouvais me faire confiance et que je possédais toutes les aptitudes pour réussir. Vos encouragements et votre présence ont fait toute une différence et je vous ne remercierai jamais assez. Je remercie également mes amis pour leur appui de même mon employeur qui m'a permis de bénéficier d'un congé pour pouvoir terminer la rédaction du mémoire.

Enfin, je tiens à remercier deux personnes importantes qui m'ont quittées dans les derniers mois, ma grand-mère maternelle et ma tante Martine. Je remercie ma grand-mère de son amour et de tout le soutien qu'elle a su m'apporter. Je remercie ma tante Martine de son affection, de ses bons mots, de tous ses encouragements et surtout d'avoir toujours cru en moi. Tout au long de cette aventure, j'ai toujours su compter sur elle pour me motiver et puiser l'énergie nécessaire pour continuer à persévérer. Je dédie ce mémoire à ces deux grandes dames.

Table des matières

Remerciements	ii
Liste des acronymes	v
Liste des tableaux	vi
Introduction	1
Chapitre 1 Cadre théorique et cadre analytique	2
1.1. Problématique : Les institutions politiques et la question de l'éducation en Haïti	2
1.2. Cadre théorique : l'approche néo-institutionnelle	5
1.2.1. Le néo-institutionnalisme historique	8
1.2.2. Le néo-institutionnalisme du choix rationnel	10
1.2.3. Le néo-institutionnalisme sociologique	11
1.3. Néo-institutionnalisme et éducation : la problématique pour Haïti	14
1.4. Lacune analytique	16
1.5. Cadre analytique	16
1.5.1. Question et hypothèse de recherche	16
1.5.2. Les concepts et les indicateurs	17
1.5.3. Stratégie de vérification	21
1.5.4. Les techniques de collecte de l'information et de traitement des données	22
1.5.5. Le devis de recherche : la méthode de présentation des résultats et le cadre spatio-temporel	23
1.5.6. Objectivation méthodologique	24
Chapitre 2 L'éducation en Haïti avant la Réforme Bernard	25
2.1. Naissance d'Haïti	25
2.2. Problème de recherche : L'état de l'éducation à travers l'histoire d'Haïti	26
2.2.1. L'éducation lors de la période coloniale	26
2.2.2. 1804 : L'éducation au sein de la nouvelle nation	27
2.2.3. 1807-1820 : L'éducation dans le Royaume du Nord et dans la République de l'Ouest	28
2.2.4. 1820-1843 : Jean-Pierre Boyer et la politique éducative élitiste	30
2.2.5. La « révolution » éducative de 1843 jusqu'au début du XXe siècle	31
2.2.6. Les premières tentatives de réforme éducative : l'invasion américaine (1915-1934) et la période de Maurice Dartigue (1941)	34
2.2.7. L'éducation sous la dictature de François Duvalier (1957-1971)	36
2.2.8. Bilan pour l'éducation à travers l'histoire d'Haïti et le rôle joué par les institutions politiques du pays sur le secteur éducatif haïtien	37
Conclusion	38
Chapitre 3 Le climat politique et les institutions politiques entre 1979 et 2010	40
3.1. Politique en Haïti à travers son histoire	41
3.1.1. La période de Jean-Claude Duvalier 1971-1986	41
3.1.2. Fin de la dictature de Duvalier fils : période de transition politique et l'entrée en scène de Jean-Bertrand Aristide	42
3.1.3. Climat de perturbations politiques : La succession de quatre dirigeants entre 1986 et 1991	43
3.1.4. La présidence d'Aristide et le coup d'État de 1991	48
3.1.5. Nouveau recul pour la politique haïtienne (1991-1994)	50
3.1.6. Le retour d'Aristide en 1994	51

3.1.7. La présidence de René Garcia Préval en 1996 et le retour d'Aristide en 2001 : un recul sur le plan politique	53
3.1.8. La deuxième présidence de René Garcia Préval de 2006 au tremblement de terre de 2010	56
3.2. Analyse du climat politique et constats au sujet des institutions politiques en Haïti	57
3.2.1. Constats de nature politique	57
3.2.2. Constats de nature économique	62
3.2.3. Constats de nature sociale	67
Chapitre 4 Souffle nouveau pour l'éducation en Haïti ? La Réforme Bernard et ses résultats...	71
4.1. Analyse de la Réforme Bernard	72
4.1.1. L'alphabétisation de la population à l'horizon de l'an 2000	76
4.1.2. L'accessibilité à l'éducation de base	83
4.1.2.1 Bilan de l'accessibilité scolaire au pays selon les niveaux d'éducation prévus par la Réforme Bernard	90
4.1.3 Rationaliser les modes de gestion et de fonctionnement du système éducatif	103
4.1.4 Renouveler la pédagogie	107
4.1.5 Miser sur la mise en place d'un personnel enseignant plus performant	109
4.1.6 Rendre le contenu éducatif plus moderne et l'adapter à la clientèle étudiante	119
4.1.7 Joindre le système d'enseignement technique au système d'enseignement général...	120
Conclusion et héritage de la Réforme Bernard sur le système éducatif contemporain	123
Conclusion générale	129
Retour sur la démarche : principales limites et obstacles à la réalisation de cette recherche	130
Recommandations : Le tremblement de terre de janvier 2010 : une opportunité pour repenser l'éducation en Haïti dans les années à venir ?	131
Bibliographie	134

Liste des acronymes

CFEF	Centres de formation pour l'enseignement fondamental
CNG	Conseil national de gouvernement
CPFP	Centre pilote de formation professionnelle
DESR	Direction de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
ENI	Écoles normales d'instituteurs
ENS	École normale supérieure
ENIP	Écoles nationales d'instituteurs du préscolaire
ENJE	École Normale de Jardinière d'Enfants
FIA	Formation initiale accélérée
FL	<i>Fanmi Lavalas</i>
FMI	Fonds monétaire international
GRAHN	Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle
GTEF	Groupe de travail sur l'éducation et la formation d'Haïti
INFP	Institut national de formation professionnelle
IPN	Institut Pédagogique National
MENFP	Ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle
MENJS	Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports
MINUSTAH	Mission des Nations unies pour la stabilisation en Haïti
ONG	Organisations non gouvernementales
ONU	Organisation des Nations Unies
OPL	Organisation populaire <i>Lavalas</i> (plus tard renommée Organisation du peuple en lutte)
PNEF	Plan National d'Éducation
SNA-EPT	Stratégie nationale d'Action pour l'Éducation pour tous
UEH	Université d'État d'Haïti
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Liste des tableaux

Tableau 1.1. : Relation causale présumée.....	17
Tableau 1.2. : Opérationnalisation des concepts.....	21
Tableau 3.1. : Tableau synthèse résumant les principaux indicateurs liés au concept des institutions politiques	69-70
Tableau 4.1. : Structure éducative avant 1979.....	73
Tableau 4.2. : Le secteur éducatif formel.....	74
Tableau 4.3. : Taux d'analphabétisme au sein de la population haïtienne (en pourcentage) suite à la Réforme Bernard.....	78
Tableau 4.4. : Part du budget total (gourdes constantes - en pourcentage) consacré à l'éducation et à la santé à partir de 1980.....	84
Tableau 4.5. : Le paysage des écoles haïtiennes en 1982.....	87
Tableau 4.6. : Accessibilité au préscolaire dans les années qui ont suivi la Réforme Bernard...	91
Tableau 4.7. : Nombre d'écoles secondaires existant en Haïti et répartition de ces écoles dans le réseau public et privé (en nombre et en pourcentage)	95
Tableau 4.8. : Étudiants ayant obtenu un diplôme à l'issue de leur cheminement scolaire au secondaire (après les examens finaux pour l'obtention du baccalauréat) par année.....	97
Tableau 4.9. : Tableau synthèse résumant les principaux indicateurs liés au système éducatif haïtien	122-123

Introduction

L'éducation constitue un domaine clé pour toute population donnée. En effet, la mise en place d'un système éducatif structuré en bonne et due forme peut servir de point de départ à l'acquisition de connaissances pour qu'une population puisse contribuer au développement de son territoire. Un système d'éducation adéquat, permettant l'acquisition de savoirs et favorisant l'acquisition d'une certaine expertise aux gens s'y destinant, permet à une même population d'aspirer à des jours meilleurs. Un pays comme Haïti, avec la mise en place d'un système d'éducation plus fort et mieux structuré, pourrait certainement offrir cet espoir à sa population, tout en promettant un avenir meilleur à sa jeunesse.

Haïti a acquis son indépendance en 1804. Cependant, la mise en place des premières politiques éducatives fut une tâche ardue ayant entraîné plusieurs problèmes qui ont perduré au fil du temps. Après plus de deux cents ans d'indépendance, la situation du pays semble peu enviable. Instabilité politique, pauvreté, corruption et malchance, accentuée notamment par le séisme de 2010, sont des termes souvent employés lorsque vient le temps de décrire ce pays. Il est donc possible d'affirmer qu'Haïti ne semble jamais avoir été capable de voler de ses propres ailes. À preuve, le pays voue une dépendance quasi totale à l'aide internationale qui essaye de donner une direction au pays, au-delà des dirigeants qui se succèdent aussi rapidement les uns après les autres. Ainsi, plusieurs auteurs se questionnent sur toutes ces problématiques, mais également de leur incidence sur des secteurs de pointe du pays, notamment celui de l'éducation.

Dans le cadre du présent mémoire, il est question de la problématique éducative en Haïti. En fait, la recherche menée porte une attention sur l'influence des institutions politiques sur le système éducatif de 1979, année d'adoption d'une première véritable réforme de ce système nommée la Réforme Bernard, à l'année 2010, année du séisme dévastateur pour le pays. Les paragraphes suivants posent les grandes lignes de la démarche adoptée pour réaliser cette recherche. Il est aussi question de la situation du pays de manière générale en tant que colonie pour ensuite se diriger aux premiers jours de son existence. Il est également question de la situation de l'éducation en Haïti avant la première véritable réforme de ce secteur, pour ensuite procéder à une analyse de la période de 1979 à 2010 afin de poser un regard critique sur son système éducatif en regard de ses institutions politiques.

Chapitre 1 Cadre théorique et cadre analytique

1.1. Problématique : Les institutions politiques et la question de l'éducation en Haïti

Un pays comme Haïti, vivant dans un climat de perpétuelle instabilité, ne peut miser sur la mise en place de solides programmes sociaux permettant de fortifier son territoire et d'assurer un futur meilleur à sa population. Conséquemment, il est pertinent de se poser la question suivante, à savoir quel serait le point de départ à l'édification d'un État plus fort qui pourrait voler de ses propres ailes et qui, progressivement, serait moins dépendant de l'aide internationale pour revigorer ses secteurs clés? Suivant le raisonnement du Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle (GRAHN), l'éducation constituerait certainement un secteur qui pourrait apporter des solutions aux multiples problèmes du pays. Pour le collectif, un solide système éducatif constitue un domaine d'importance dans lequel tout État doit investir pour assurer le développement de son territoire et en utilisant sa population comme ressource première en la matière. Les institutions politiques haïtiennes devraient donc être modelées pour permettre le développement du territoire et assurer le bon fonctionnement des domaines de pointe de la société, notamment celui de l'éducation, rendant possible l'enrayement de certaines sources potentielles de problèmes. Comme le rapporte le GRAHN, lorsque les institutions politiques d'un pays sont paralysées et que, par la même occasion, l'État ne peut offrir à sa population des politiques éducatives fonctionnelles par le biais d'un système éducatif structuré, il met son peuple en situation de sous-éducation, ce qui peut engendrer plusieurs maux :

La sous-éducation chronique de la population contribue significativement à l'inaccessibilité aux soins de santé, au fort taux de chômage de la population, à la perte du contrôle démographique, à l'incapacité de créer de la richesse, à l'affaiblissement de l'appareil d'État, à la dégradation de l'environnement, à l'appauvrissement continu de la population, à la dépendance quasi totale envers l'extérieur, et à l'exclusion sociale¹.

Pour l'auteur Pierre Délima, il y a un lien à faire entre le développement d'une population et la structure éducative offerte par le territoire sur lequel elle se retrouve. Délima rapporte que l'éducation est une condition *sine qua non* au développement de toute population et que le sous-développement d'une population forme une conséquence directe d'un système éducatif déficient

¹ PIERRE, Samuel et Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle (GRAHN). *Construction d'une Haïti nouvelle : vision et contribution du GRAHN : Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle*, Montréal, Presses internationales Polytechnique, 2010, p.13.

ne permettant pas d'acquérir des connaissances ou une quelconque expertise technique². Pour Délima et le GRAHN, l'éducation et le développement constituent deux éléments complémentaires permettant de structurer un État. Cependant, ils précisent que les institutions politiques d'un État doivent constituer le moteur permettant d'atteindre cet objectif. Discutant du développement, Pierre Délima le définit comme étant :

À la fois un processus et un état de croissance, d'évolution, d'expansion, de progrès, d'accroissement, d'avancement, de progression et de prospérité de toute personne, de toute situation ou de réalité qui comportent les potentialités et les possibilités caractérisant ce processus³.

Cependant, Délima prévient que le développement est un processus bien plus complexe qu'une simple implantation de démarches, méthodes, procédés ou stratégies chapeautés par des structures de l'État pour en assurer l'application. Au contraire, il évoque que le développement doit compter sur le déploiement « d'un programme global de changement socio-économique dans chaque sphère de production et de vie sociale »⁴ de plusieurs domaines, dont l'éducation, afin d'améliorer le sort d'une population. Alors, les institutions politiques doivent sans cesse incarner un lieu favorisant cette dynamique permettant des améliorations pour ses domaines de pointe et doivent prôner une mentalité où le changement doit être perçu de manière favorable. Or, lorsque les institutions demeurent stables et impossibles à faire évoluer, il devient extrêmement difficile de créer un cycle permettant des changements significatifs sur le plan du développement d'un territoire.

Discutant de l'éducation, Délima emprunte, dans un premier temps, la définition d'Émile Durkheim et la décrit comme ayant « pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné »⁵.

² DÉLIMA, Pierre. *Constitutions, lois et éducation en Haïti, 1801-2011: éléments de politiques éducatives*, Port-au-Prince, Le Béréen, Laval, Mémoire, 2012, p. 5.

³ *Ibid*, p. 107.

⁴ *Ibid*, p. 105.

⁵ *Ibid*, p. 107.

Toutefois, Délima apporte une nuance importante en indiquant que l'éducation n'est pas seulement destinée aux jeunes générations, mais bien à l'ensemble des membres d'une société tous âges confondus. Il associe donc à cette définition la conception kantienne qui précise que la finalité de l'éducation est de « développer dans chaque individu toute la perfection dont il est susceptible »⁶ afin que chacun, indistinctement de son groupe d'âge, puisse acquérir les connaissances nécessaires pour contribuer au plein développement de la société dans laquelle chacun fait partie. La mise en place d'un programme éducatif structuré en bonne et due forme peut donc apporter du positif à un pays, supposant bien sûr un appui de la part de l'État, de ses structures et des acteurs impliqués. En suivant le raisonnement de Délima, il appert donc qu'un fort système d'éducation est primordial pour la croissance d'une population et qu'il semble impossible de discuter de développement, tant individuel que collectif, sans éducation et vice-versa.

Considérant qu'Haïti connaît des ratées à ce niveau, modeler un tel système pourrait donner les outils aux jeunes et aux moins jeunes afin qu'ils deviennent les acteurs de premier plan à la structuration d'un pays plus fort offrant un futur meilleur à sa population. Cependant, il appert que les institutions politiques haïtiennes ne permettent pas ce type de changement, elles qui forment davantage des structures stables, n'évoluant pas, marquées par leur caractère statique, appelées à être maintenues dans le temps et donc très peu enclines au changement. Ainsi, plusieurs auteurs et spécialistes de la question éducative en Haïti relatent que l'école haïtienne se porte tellement mal qu'il faut penser à sa complète restructuration avant de penser à des programmes pour bonifier ses résultats au sein de la population. Ce faisant, il faut absolument faire évoluer la culture institutionnelle afin d'apporter des changements significatifs pour le système éducatif haïtien. Comme il le sera démontré dans les pages suivantes, les politiques éducatives à travers l'histoire d'Haïti ont souvent été guidées par des motivations politiques de ses hommes d'État, elles-mêmes influencées par un climat institutionnel ne changeant pas et entraînant des conséquences néfastes pour l'ensemble de la population. Mentionnons également le manque de ressources disponibles pour stimuler ce secteur d'importance. Présentons maintenant notre cadre théorique et analytique pour mener cette recherche.

⁶ DÉLIMA, Pierre. *Constitutions, lois et éducation en Haïti, 1801-2011: éléments de politiques éducatives*, Port-au-Prince, Le Béréen, Laval, Mémoire, 2012, p. 107.

1.2. Cadre théorique : l'approche néo-institutionnelle

Étant donné que la présente recherche s'affaire à porter une attention sur le lien entre les institutions politiques d'Haïti et son système éducatif, l'approche néo-institutionnelle constitue le cadre théorique privilégié pour porter ce regard critique sur la problématique éducative en Haïti. Bien que l'approche néo-institutionnelle ait davantage été utilisée pour débattre des institutions dans les États occidentaux jusqu'à présent, elle s'avère pertinente pour faire la lumière sur la situation d'Haïti. Cependant, avant de faire le lien entre notre objet de recherche et le cadre théorique privilégié, il est important de présenter cette approche tout en définissant les trois différents courants découlant de celle-ci.

Selon André Lecours, le néo-institutionnalisme, une forme évolutive de l'approche institutionnaliste, a longtemps été rejetée par les intellectuels en raison de son caractère davantage descriptif qu'explicatif. Au cours des années 1980, plusieurs intellectuels renouvellent leur attention pour les institutions. Selon Nicolas Freymond, chercheur en sciences politiques à l'Université de Lausanne, ce courant est né en 1984 faisant suite aux recherches menées par deux chercheurs américains, J.G. March et J.P. Olsen. La démarche entreprise par ces deux hommes pavera la voie à d'autres chercheurs qui décideront également d'étudier les institutions politiques. Simultanément à ce retour à l'étude de l'État, se trouve également l'idée « selon laquelle les institutions politiques ne sont que le reflet de forces sociétales ou encore un simple outil dont disposent les élites politiques pour gérer les problèmes sociaux »⁷. L'objectif principal de cette approche est donc de suggérer que l'analyse politique débute véritablement avec les institutions et non les acteurs compris dans ces structures. Comme le précisent des théoriciens tels que Freymond ou Lecours, il ne s'agit pas d'ignorer les acteurs au profit exclusif des institutions. Au contraire, ce courant tend à analyser la relation entre institutions et acteurs, de même que l'influence que peuvent avoir ces mêmes institutions sur le comportement des acteurs. À cet effet, les acteurs sont définis, dans la littérature, comme étant différents groupes, individus, classes sociales ou élites politiques présentes au sein d'une société. Heinz-Dieter Meyer et Brian Rowan préviennent également que les institutions gagnent de l'autorité uniquement lorsqu'elles

⁷ LECOURS, André. « L'approche néo-institutionnaliste en science politique: unité ou diversité », *Politique et Sociétés* [En ligne], vol. 21, no 61, 2002, p. 3, <http://www.erudit.org/revue/ps/2002/v21/n3/000494ar.html?vue=integral> (Page consultée le 25 octobre 2013).

deviennent des structures sociales objectives puisque l'action des êtres humains au sein d'une société peut avoir une influence certaine sur l'orientation que prendront ces mêmes institutions qui doivent assurer le bon fonctionnement de cette même société. Le chercheur Nicolas Freymond définit donc cette approche comme suit :

On définira le « néo-institutionnalisme » comme un ensemble (très) hétérogène de théories, à l'œuvre dans des champs de réflexion allant de l'histoire économique à l'analyse des politiques publiques, en passant par la sociologie des organisations qui partagent une critique commune des théories dominantes dans leurs disciplines respectives et une volonté d'accorder aux institutions un rôle essentiel dans leurs schèmes explicatifs⁸.

Ainsi, cette théorie ne perd jamais de vue les institutions qui forment les objets centraux d'étude. Pour les Américains March et Olsen, deux chercheurs importants quant à cette attention renouvelée pour les institutions, cette approche est venue repositionner la question de la relation entre l'État et la société dans le champ politique. L'action humaine ne serait donc pas guidée, en premier lieu, par des valeurs ou des attentes individuelles, mais plutôt par des règles mises en place par un système politique qui influence la relation entre l'État et la société. « Cela signifie que l'acteur politique apprend le jeu politique et le rôle qu'il joue en fonction de la position qu'il occupe dans la structure politique »⁹. Meyer et Rowan abondent dans le même sens et préviennent que ce sont d'abord les institutions qui guident les comportements des acteurs en cause. Par conséquent, les institutions politiques sont celles qui déterminent à la fois la stabilité du système politique, mais aussi l'orientation de l'action politique des acteurs en cause à l'intérieur de ce même système. Les deux chercheurs, encore une fois repris par Freymond, précisent qu'en fournissant

Une structure de routines, de rôles, de formes et de règles, les institutions politiques organisent un processus politique potentiellement désordonné. En influençant la production de sens, elles créent un ordre interprétatif par

⁸ FREYMOND, Nicolas. « La question des institutions dans la science politique contemporaine: l'exemple du néo-institutionnalisme », *Travaux de science politique*, nouvelle série, no 15, c2003, p 6.

⁹ *Ibid*, p.21.

lequel on peut comprendre le comportement politique et est assurée une certaine continuité¹⁰.

Ainsi, cette approche met l'accent sur l'effet de continuité de différents phénomènes enregistrés à l'intérieur de l'État, car les institutions travaillent pour l'autoreproduction de ces phénomènes. Dans cette optique, les acteurs ne font que reproduire des actions prônées par les institutions en place.

Nicolas Freymond relate également que cette approche est structurée autour de trois questions centrales ayant débouché sur trois courants distincts, qui seront présentés dans les lignes qui suivent. La première question lancée par Freymond est : comment peut-on définir le terme institution? Pour André Lecours, il existe au moins deux manières de le définir:

D'un côté, on retrouve les néo-institutionnalistes qui suivent au plus près l'idée du « retour à l'État » et adoptent une définition matérialiste des institutions qui inclut les organes de l'État, par exemple la structure des législatures, des exécutifs, des bureaucraties et des tribunaux; les constitutions; les arrangements de divisions territoriales du pouvoir tels le fédéralisme et les systèmes d'autonomie; et les systèmes de partis. De l'autre côté, il y a les néo-institutionnalistes qui voient les institutions en termes de normes, explicitement définies ou non, qui peuvent prendre la forme de paramètres culturels et cognitifs ou de règles et procédures¹¹.

Conséquemment, les institutions forment des sources qui régularisent le comportement humain tout en stabilisant les structures sociales pour assurer le bon fonctionnement et permettre une certaine cohésion au sein d'une société. Les institutions forment également une autorité morale où un ensemble de règles est mis en place par des êtres humains. À cet effet, Arthur Stinchcombe, repris par Charles E. Bidwell dans Meyer et Rowan, prévient que les institutions forment des instruments de politique servant les intérêts d'une élite, c'est-à-dire la minorité d'individus qui structurent les institutions et qui orientent la société en fonction des paramètres mis en place par ces mêmes institutions.

¹⁰ FREYMOND, Nicolas. « La question des institutions dans la science politique contemporaine: l'exemple du néo-institutionnalisme », *Travaux de science politique*, nouvelle série, no 15, c2003, p 21.

¹¹ LECOURS, André. « L'approche néo-institutionnaliste en science politique: unité ou diversité? », *Politique et Sociétés* [En ligne], vol. 21, no 61, 2002, p. 10-11, <http://www.erudit.org/revue/ps/2002/v21/n3/000494ar.html?vue=integral> (Page consultée le 25 octobre 2013).

La deuxième question autour de laquelle se structure le néo-institutionnalisme se rapporte à la question de la stabilité et la troisième se rapporte à celle du changement. En fait, ces deux questions cherchent à déterminer les raisons pour lesquelles certaines institutions sont en mesure de perdurer dans le temps, alors que d'autres pourraient potentiellement changer ou évoluer, mais selon des paramètres bien précis. Sans ces paramètres, ce changement ou cette évolution pourrait s'avérer extrêmement difficile. Toutes ces questions ont mené à l'émergence de trois branches distinctes de cette école présentées dans les lignes suivantes.

1.2.1. Le néo-institutionnalisme historique

Pour Nicolas Freymond, les adeptes de l'école historique « proposent une démarche à la fois historique et comparative pour rendre compte de la formation de l'État et des relations historiquement constituées entre l'État et la société »¹². Citant Peter A. Hall et Rosemary Taylor, Freymond relate que cette approche considère les institutions comme étant un ensemble de « procédures, protocoles, normes et conventions officiels et officieux inhérents à la structure organisationnelle de la communauté politique ou de l'économie politique »¹³. Par conséquent, ce courant présente les institutions comme étant un ensemble ayant une influence sur l'action des acteurs qui en font partie. Alors, cette école considère que l'action des acteurs en cause doit concorder avec les règles historiquement définies par les institutions afin de garantir un ordre dans la sphère politique. Comme les institutions façonnent l'action des acteurs politiques, est-il possible de discuter de changement ou de stabilité des institutions avec ce courant? Pour Freymond, « dans la mesure où les institutions contraignent l'action des acteurs politiques, celle-ci renforce inévitablement les institutions ou, si l'on préfère, participe à leur reproduction, et donc à la stabilité »¹⁴. Pour expliquer la stabilité des institutions, le concept du *path dependency* a été élaboré par les penseurs de cette école. Pour André Lecours, ce concept réfère à « l'idée que les phénomènes sociopolitiques sont fortement conditionnés par des facteurs contextuels, exogènes

¹² FREYMOND, Nicolas. « La question des institutions dans la science politique contemporaine: l'exemple du néo-institutionnalisme », *Travaux de science politique*, nouvelle série, no 15, c2003, p 25.

¹³ *Ibid*, p.27.

¹⁴ *Ibid*, p 29.

aux acteurs, dont beaucoup sont de nature institutionnelle »¹⁵. Ce concept est l'idée centrale de cette théorie. Conséquemment, les phénomènes sociopolitiques ne sont pas le résultat des actions individuelles des acteurs. Au contraire, ils sont plutôt influencés par les institutions qui dictent l'orientation de l'action des différents acteurs en cause. À titre d'exemple, Nicolas Freymond évoque que plusieurs théoriciens ont tendance à expliquer la continuité prônée par le *path dependency* en évoquant que la mise en place d'un régime, notamment lors d'une révolution, peut avoir une influence sur l'héritage historique et sur les tendances politiques laissées sur la société touchée.

Suivant la logique de Lecours discutant des deux types de définition des institutions, l'institutionnalisme historique adopte une définition qui place davantage les institutions comme un ensemble de règles ou de normes devant perdurer dans le temps. Lecours évoque également que le cœur de cette théorie, celle du *path dependency*, fait en sorte que « les institutions, une fois créées, prennent vie et donnent lieu à des dynamiques et des situations qui, souvent, n'étaient pas voulues ou prévues par les acteurs »¹⁶. Cependant, malgré ce caractère imprévisible, les institutions ont tendance à être maintenues dans le temps puisqu'il est plus facile et moins coûteux de préserver un modèle ayant toujours prévalu que de le faire évoluer ou de tout simplement en créer un nouveau. Lecours évoque également que les institutions tirent leur source de processus historiques précis, principalement des dynamiques de conflits. Selon lui, lorsqu'il y a des moments de tensions politiques, une institution, qu'elle soit économique, politique ou culturelle, peut voir le jour. Les tensions politiques peuvent donc être porteuses de changement institutionnel, en forçant une réorientation ou un ajustement des institutions en place pour apaiser le climat de tension. En revanche, Lecours évoque que la continuité des institutions est un phénomène beaucoup plus envisageable en raison du *path dependency* qui mise sur la reproduction d'un modèle déjà en place étant, notamment, moins dispendieuse que de miser sur la mise en place d'un nouveau modèle qui risque en plus de chambouler la dynamique historiquement établie par un modèle ayant toujours prévalu.

¹⁵ LECOURES, André. « L'approche néo-institutionnaliste en science politique: unité ou diversité? », *Politique et Sociétés* [En ligne], vol. 21, no 61, 2002, p. 8, <http://www.erudit.org/revue/ps/2002/v21/n3/000494ar.html?vue=integral> (Page consultée le 25 octobre 2013).

¹⁶ *Ibid*, p. 8.

1.2.2. Le néo-institutionnalisme du choix rationnel

Pour l'école du choix rationnel, l'institution est décrite comme étant un terrain de jeu, c'est-à-dire un endroit où il existe un « ensemble de règles qui spécifient les stratégies disponibles à chaque joueur pertinent, et les avantages associés à chacune de ces stratégies »¹⁷. Pour Hall et Taylor, dont les propos sont rapportés par Freymond, ces règles peuvent être formelles (lois ou constitutions, par exemple) ou informelles (traditions ou codes de conduite, par exemple). Les adeptes de cette école relatent que les êtres humains sont guidés par un ensemble de préférences individuelles. Les institutions existent donc pour équilibrer, grâce à différentes règles, l'ensemble de ces aspirations individuelles pouvant être malsaines pour la société. Par conséquent, « les institutions, en tant que règles, fournissent des informations aux acteurs quant à la façon dont les autres acteurs vont agir, c'est en cela qu'elles produisent des équilibres »¹⁸. André Lecours évoque également que les phénomènes ou situations qui peuvent se produire sont expliqués « moins comme des produits dérivant de structures institutionnelles que le résultat de décisions individuelles et collectives prises en considérant ces mêmes structures »¹⁹. Les intérêts personnels sont au cœur de cette théorie, malgré les contraintes institutionnelles qui peuvent être en place. André Lecours relate également que, pour l'école du choix rationnel, les institutions sont perçues comme étant le produit « d'un calcul stratégique résultant de dilemmes liés à la prise de décisions collectives »²⁰. En fait, comme cette approche fait mention de l'omniprésence des préférences individuelles, elle mise également sur l'aspect de collaboration entre les différents acteurs, permettant à tous d'en retirer des gains. Tout comme le précise Freymond, les institutions sont donc en place pour créer un équilibre entre les différents acteurs en cause.

Cette école discute également des questions de stabilité et de changement. Toutefois, il convient de préciser que, dans les faits, cette école porte peu d'attention à la question du changement.

¹⁷ FREYMOND, Nicolas. « La question des institutions dans la science politique contemporaine: l'exemple du néo-institutionnalisme », *Travaux de science politique*, nouvelle série, no 15, c2003, p 33.

¹⁸ *Ibid*, p 33.

¹⁹ LECOURES, André. « L'approche néo-institutionnaliste en science politique: unité ou diversité », *Politique et Sociétés* [En ligne], vol. 21, no 61, 2002, p. 9, <http://www.erudit.org/revue/ps/2002/v21/n3/000494ar.html?vue=integral> (Page consultée le 25 octobre 2013).

²⁰ *Ibid*, p. 13.

Selon les théoriciens de cette école, tant et aussi longtemps qu'une institution est efficace, elle se doit de perdurer. Cependant, l'inefficacité d'une institution peut également constituer une réalité. Toutefois, les penseurs de ce courant mentionnent que cette situation ne constitue pas un motif suffisant pour justifier un changement puisque les acteurs peuvent craindre un déséquilibre que pourrait apporter ce changement, sans compter les coûts importants qui pourraient être engendrés. De plus, il est important de préserver un niveau de stabilité étant donné que les acteurs ne possèdent pas tous le même niveau de pouvoir. Alors, maintenir des institutions malgré leur faible niveau d'efficacité peut être motivé par la préservation d'intérêts pour ceux qui détiennent un certain niveau de pouvoir au sein d'une société.

Enfin, les néo-institutionnalistes du choix rationnel mentionnent que l'action est entièrement affectée par les institutions dans une perspective de prise de décisions. Un individu fait un choix à partir du contexte institutionnel qui se présente à lui : « en d'autres termes, lorsqu'un individu s'apprête à faire un choix, il le fait dans un contexte institutionnel qui vient qualifier les avantages et les désavantages de chaque option »²¹.

1.2.3. Le néo-institutionnalisme sociologique

Selon Lecours, l'école sociologique, tire ses origines de la théorie des organisations. L'idée centrale de cette approche est que « les institutions incarnent et reflètent des symboles et des pratiques culturelles tenaces qui façonnent les perceptions des acteurs et « informent » la reproduction institutionnelle »²². Conséquemment, les institutions tirent leur légitimité de valeurs dominantes provenant de l'environnement dans lequel elles baignent. Partant de ce constat, Nicolas Freymond mentionne que cette approche définit le plus largement les institutions, comparativement aux deux approches précédentes. Selon les grands principes de cette théorie, les institutions forment des structures qui, tout en donnant une signification et ayant une influence sur la pratique humaine, contrôlent également celle-ci. Freymond, reprenant les théoriciens

²¹ LECOURES, André. « L'approche néo-institutionnaliste en science politique: unité ou diversité? », *Politique et Sociétés* [En ligne], vol. 21, no 61, 2002, p. 15, <http://www.erudit.org/revue/ps/2002/v21/n3/000494ar.html?vue=integral> (Page consultée le 25 octobre 2013).

²² *Ibid*, p.9.

Robert R. Alford et Roger Friedland, décrit les institutions aux yeux de l'école sociologique comme étant :

Des *patterns* supra-organisationnels de l'activité humaine par lesquels les individus produisent et reproduisent leur subsistance matérielle et organisent le temps et l'espace. Elles sont aussi des systèmes symboliques, des façons d'ordonner la réalité et de rendre significative l'expérience du temps et de l'espace²³.

Alors, les institutions forment des structures comprenant différents acteurs, tout en formant un ensemble symbolique qui se doit de perdurer dans le temps et devant structurer la société. Le courant sociologique décrit donc les institutions comme étant des structures où existent des normes de même que des paramètres symboliques et culturels devant être maintenus dans le temps. Ainsi, aux yeux de ce courant, une institution pourrait être, par exemple, une famille ou un État bureaucratique. De manière plus spécifique, une institution forme donc un lieu où une hiérarchie et un ordre prévus par la structure existent, doivent être respectés et doivent être maintenus au fil du temps.

Selon Powell et DiMaggio, l'approche sociologique met également l'accent sur la théorie de *l'habitus*. Cette théorie, établissant que le comportement des individus est influencé par son groupe social d'appartenance, offre une explication du « comment et pourquoi des agents stratégiquement orientés reproduisent et acceptent régulièrement des structures sociales qui ne sont pas accordées à leurs intérêts »²⁴. Autrement dit, cette théorie mise sur une explication des facteurs rendant possible la reproduction des institutions à travers le temps, et ce malgré la présence de nouveaux acteurs. Pour plusieurs auteurs ayant écrit sur le néo-institutionnalisme sociologique, notamment Powell et DiMaggio, quatre facteurs doivent être pris en compte pour expliquer la stabilité et le maintien des institutions à travers le temps : l'exercice du pouvoir, les relations complexes d'interdépendance, la théorie du *taken-for-grantedness* et celle du *path dependency*. Nicolas Freymond résume très bien ces quatre facteurs avancés par les tenants du courant. Décrivant d'abord la question du pouvoir, Freymond prévient qu'il joue un rôle

²³ FREYMOND, Nicolas. « La question des institutions dans la science politique contemporaine: l'exemple du néo-institutionnalisme », *Travaux de science politique*, nouvelle série, no 15, c2003, p 38.

²⁴ *Ibid*, p 40.

important puisque les institutions sont le produit de conflits. En fait, les institutions sont un lieu de rassemblement où des dominants et des dominés se côtoient. Ce faisant, les dominants doivent tout mettre en œuvre pour s'assurer de demeurer en position de force; d'où la volonté du maintien des institutions par les acteurs en cause pour s'assurer que cette logique de pouvoir soit maintenue. Sur le plan des relations complexes d'interdépendance, elles sous-tendent des liens passablement difficiles entre différents groupes ou organisations. Ce faisant, cette difficile relation rend toute volonté de changement quasi impossible, pouvant potentiellement être trop coûteuse. Dans cette optique, la théorie du *taken-for-grantedness* prend tout son sens dans la mesure où les institutions perdurent puisque :

Les *patterns* sociaux peuvent aussi se reproduire sans intervention active quand les pratiques et les structures en viennent à être considérées comme allant de soi, en conséquence de quoi elles ne sont pas remises en question ou confrontées à des alternatives. Les *patterns* institutionnels façonnent le comportement de telle sorte que certaines façons d'agir sont perçues comme naturelles et légitimes²⁵.

Comme les institutions sont peu malléables et difficilement changeables, la théorie du *path dependency*, tout comme pour l'approche historique, prend également une importance pour les théoriciens de cette école: « Cela signifie que même quand les décideurs politiques prennent l'initiative de redéfinir des institutions, ils sont contraints dans leur perception par les contraintes culturelles encastrées dans les institutions existantes »²⁶, rendant le changement difficilement opérable.

André Lecours mentionne également que le maintien des institutions et de leur mode de fonctionnement à travers les époques permet difficilement toutes formes de changements. Pour Lecours, la seule réelle possibilité de création de nouvelles institutions « se fait dans une logique de compatibilité avec celles déjà existantes (isomorphisme), puisque les acteurs extirpent un sens

²⁵ FREYMOND, Nicolas. « La question des institutions dans la science politique contemporaine: l'exemple du néo-institutionnalisme », *Travaux de science politique*, nouvelle série, no 15, c2003, p 40.

²⁶ *Ibid*, p.41.

de leur environnement institutionnel qui transpire dans leur action »²⁷. Par conséquent, la théorie néo-institutionnelle sociologique décrit les institutions comme étant le fruit d'une reproduction sociale appelée à être maintenue dans le temps. Alors, les changements pourraient ne presque pas survenir ou, s'ils survenaient, viendraient s'opérer de manière très lente. Rappelons que cette approche discute des institutions comme étant des constructions sociales, ressemblant à la société ou l'environnement dans lequel elles se retrouvent. Lecours évoque que les institutions sont le reflet des « perceptions collectives communes et leur création correspond à la « routinisation » des relations sociales. Les institutions, peu importe leur nature exacte, sont donc compatibles avec la société »²⁸. Dans cette optique, les institutions forment des structures où des codes culturels guident la légitimité des actions de différents acteurs en cause. Au sujet de la question de la légitimité, il convient de préciser qu'elle constitue un concept central pour les tenants de cette approche. Pour résumer la pensée de Lecours et comme il en a été question, la légitimité, d'un point de vue social, est dictée par un ensemble de codes culturels, de normes ou de règles émanant des institutions en place et ayant une influence sur la façon de penser et la manière d'agir des différents acteurs compris dans ces structures. Ainsi, la légitimité des actions des acteurs compris dans les institutions se fait en fonction d'un déterminisme institutionnel appelé à être maintenu dans le temps définissant, par la même occasion, le comportement acceptable ou conforme de ces acteurs au sein de cette même société. Pour les tenants de cette approche, le changement institutionnel n'est également pas guidé par l'idée d'augmenter l'utilité ou l'efficacité d'une institution. Au contraire, tout comme l'approche historique, « la branche sociologique [...] est mieux outillée pour expliquer la continuité que le changement, car sa vision du *path dependency* est plutôt rigide »²⁹.

1.3. Néo-institutionnalisme et éducation : la problématique pour Haïti

Maintenant que le néo-institutionnalisme et les trois courants ayant découlé de cette approche ont été présentés, cette théorie peut aider à faire la lumière sur notre problématique. Tel qu'illustré

²⁷ LECOOURS, André. « L'approche néo-institutionnaliste en science politique : unité ou diversité? », *Politique et Sociétés* [En ligne], vol. 21, no 61, 2002, p. 9, <http://www.erudit.org/revue/ps/2002/v21/n3/000494ar.html?vue=integral> (Page consultée le 25 octobre 2013).

²⁸ *Ibid*, p. 13.

²⁹ *Ibid*, p. 14.

précédemment, la théorie néo-institutionnelle centre son attention sur les institutions. Dans un cadre politique, elles dictent l'orientation du système politique et guident la légitimité de l'action des acteurs en cause. En faisant mention des acteurs, il est important de préciser que cette notion ne cible pas exclusivement des individus, mais également ce concept que constitue celui de l'État. Comme le prévient la politologue et sociologue américaine Theda Skocpol, l'État, qui forme un ensemble territorial délimité par des frontières, renfermant une population et régi par un ensemble de lois et de codes de conduite, renferme des structures institutionnelles qui façonnent la société et forme cette force devant s'assurer du respect de ces lois et codes de conduite promus au sein l'État³⁰. Suivant la pensée de Skocpol, les actions et l'orientation prise par les institutions sont notamment influencées par les intérêts, le maintien d'un certain contrôle et aussi le maintien d'une position de force d'une classe dominante dont la classe politique se doit de servir. Conséquemment, toutes les actions produites au sein des différentes institutions doivent avantager cette classe dominante et, en sens inverse, désavantageront les autres classes ou groupes présents au sein de la société. Ainsi, pour reprendre l'argumentaire de Skocpol, les intérêts des classes dominantes au sein d'une société peuvent certainement avoir une influence sur l'orientation des politiques nationales et donc du façonnement des institutions. Alors, les institutions sont non seulement façonnées par les instruments politiques à la disposition de tout État, mais également de l'influence que peut exercer une classe sociale ou un groupe d'importance sur celles-ci ³¹. Ainsi, même si les institutions n'enregistrent pas nécessairement les résultats escomptés, rappelons qu'elles sont très peu enclines au changement, notamment en raison du désordre qui pourrait être anticipé au sein de la société, pouvant potentiellement désavantager un groupe en position de force, ou encore des coûts trop élevés que pourraient engendrer ces changements. Partant de ce qui précède et du constat premier que ce genre de situation pourrait s'appliquer à la situation d'Haïti, retenons la théorie se rapportant à l'école sociologique pour analyser le système éducatif haïtien de 1979 à 2010. Mais avant d'aller plus loin, il est important d'aborder la lacune analytique que notre recherche tente de combler de même notre cadre analytique.

³⁰ SKOCPOL, Theda. « Bringing the State Back In: Strategies of Analysis in Current Research » dans EVANS, Peter B., Dietrich Rueschemeyer et Theda Skocpol. *Bringing the State Back In*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985, p.6.

³¹ *Ibid*, p. 20.

1.4. Lacune analytique

À la lumière de ce qui a été relaté dans les paragraphes qui précèdent, il est important de mettre en lumière la lacune analytique que cette démarche tente de résoudre. En premier lieu, comme nous le verrons dans les paragraphes qui suivent, la grande majorité des auteurs dressent un bilan négatif du système d'éducation et des politiques éducatives en Haïti à travers son histoire. Il semble d'abord difficile de trouver des sources d'information faisant état d'un aspect plus positif du système éducatif haïtien. Il est donc important de faire preuve de vigilance dans la cueillette des informations aux fins d'analyse. Dans un deuxième temps, et comme nous le verrons plus tard dans le texte, nous notons un manque de données statistiques se rapportant au système éducatif haïtien entre 1979 et 2010 afin d'examiner différents aspects de ce même système et pouvant complexifier l'analyse que nous faisons du système éducatif haïtien. Malgré la présence de ces deux lacunes, notre recherche s'affaire à combler la lacune suivante, soit d'examiner le système éducatif haïtien entre 1979 et 2010 en regard des institutions politiques à l'intérieur de cette même période. Comme nous le verrons plus tard dans le texte, la Réforme Bernard de 1979 s'articulait autour de sept grands axes. Nous analysons le système éducatif haïtien de 1979 et 2010 en regard de ces sept grands axes en ne perdant pas de vue la théorie néo-institutionnelle sociologique, une démarche présentement absente dans la littérature.

1.5. Cadre analytique

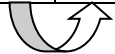
1.5.1. Question et hypothèse de recherche

À la lumière de ce qui a été relevé plus tôt, le système éducatif haïtien semble toujours avoir été un secteur problématique. Plus encore, les institutions politiques ont toujours semblé prôner un certain *statu quo*, si bien qu'elles ne semblent pas avoir évolué pour permettre d'apporter des changements majeurs sur ce secteur. Ce faisant, il devient possible de développer la question de recherche chapeautant le projet à savoir: est-ce que les institutions politiques haïtiennes ont façonné le système éducatif du pays? Autrement dit, dans quelle mesure les institutions politiques haïtiennes ont eu une influence sur le système éducatif du pays de la Réforme Bernard en 1979 à l'année 2010? L'hypothèse que nous formulons à cette étape est que les institutions politiques haïtiennes ont eu une influence négative sur le système éducatif haïtien, puisqu'en raison de leur faiblesse et de leur difficulté à évoluer, elles ont nui à la mise en place d'un système éducatif fonctionnel permettant d'apporter des bienfaits à la population haïtienne de manière générale.

Partant de ce qui précède, nous pouvons également faire mention de nos deux grandes variables pour réaliser cette recherche. D’emblée, mentionnons que « la plupart des hypothèses des sciences sociales considèrent deux principaux types de concepts : des causes ou facteurs qui ont des conséquences ou effets »³². Ces propos de François-Pierre Gingras et de Catherine Côté illustrent que toute recherche sociale se doit de contenir des variables indépendante(s) (les facteurs) et des variables dépendante(s) (les effets ou ceux qui les subissent). Dans le cadre de la présente recherche, la variable dépendante est la sphère éducative haïtienne puisqu’elle est celle qui, à la lumière de notre question de recherche, subit les effets. Les institutions politiques, quant à elles, forment la variable indépendante puisqu’elles constituent une cause ou un facteur, c’est-à-dire un élément qui influence directement un autre élément, soit l’éducation. Nous vérifierons donc la relation causale présumée des institutions politiques sur la sphère éducative d’Haïti.

Tableau 1.1. : Relation causale présumée

Variable indépendante	Variable dépendante
Les institutions politiques	Le système d’éducation



1.5.2. Les concepts et les indicateurs

Selon Claire Durand et André Blais, « l’indicateur ne peut être envisagé par lui-même, de façon isolée; il se définit par rapport à un concept »³³. Considérant que l’indicateur ne sert qu’à mesurer une dimension particulière d’un concept, les institutions politiques haïtiennes constituent un premier concept de cette recherche. En tenant compte des institutions politiques sur une période de trente ans, nous pourrions dégager certaines tendances et déterminer leur impact sur la sphère éducative. Mais d’abord : à quoi faisons-nous référence lorsque nous discutons des institutions politiques haïtiennes? Comme nous le verrons plus tard dans le texte, il a toujours été difficile de discuter des institutions politiques dans le cas d’un pays comme Haïti. Toutefois, avec la Constitution haïtienne de 1987, ce concept permettait de faire référence à un ensemble de lois ou de règles provenant des composantes essentielles de l’État, à savoir un pouvoir exécutif, législatif

³² GAUTHIER, Benoît (dir.) *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses de l’Université du Québec, 5e édition, 2009, p. 115.

³³ *Ibid*, p. 229.

et judiciaire. Une telle structure était donc essentielle puisqu'elle permettait, par le biais de ces composantes et avec la présence de certains acteurs, d'ordonner la société, mais également de régir et de structurer les secteurs de pointe, dont celui de l'éducation, pour permettre le développement du territoire. Partant du lien entre les institutions politiques haïtiennes et sa sphère éducative, le système éducatif constitue le deuxième concept autour duquel est construite cette recherche. L'attention accordée à la sphère éducative haïtienne est très importante et permet de prendre position quant à l'hypothèse de recherche formulée. D'ailleurs, définissons ce concept.

D'abord, Émile Durkheim a écrit que l'éducation forme une composante qui n'a cessé d'évoluer à travers les époques. Si elle devait cultiver des âmes à Athènes ou former des jeunes garçons afin de devenir des hommes d'action se destinant à la chose militaire à Rome, l'éducation est aujourd'hui un outil tentant de former l'intellect des individus afin que ceux-ci deviennent des personnalités autonomes pouvant contribuer à tous les domaines de la sphère sociétale³⁴. Pour atteindre un tel objectif, chaque État doit déployer un système cadrant l'éducation, connu sous le vocable de système éducatif. Ce même système doit former une structure devant faciliter l'accès à l'éducation, par le biais de la mise en place d'écoles, par exemple, à toutes personnes désirant être éduquées. Selon Meyer et Rowan, le système éducatif forme une lourde structure bureaucratique au sein de laquelle on y retrouve une administration. Cette administration est composée de divers intervenants et forme une structure hiérarchisée où chaque acteur a un rôle précis à jouer. Issu des gouvernements passés et présents, le système éducatif opère à partir d'une série de règles, de politiques ou de normes adoptées par ces gouvernements venant, par la même occasion, orienter la direction que doit prendre cette structure. Pour pouvoir déployer un système éducatif inclusif à l'ensemble d'une population, les gouvernements doivent s'impliquer, principalement en termes financiers, dans ce secteur afin de donner les moyens aux acteurs en cause de structurer de la meilleure manière possible ce système. Parlant des structures du système éducatif, l'école émane de ce même système et constitue le moteur de cette accessibilité à la chose éducative. Mais pour s'assurer d'avoir un système éducatif efficace et des écoles pleinement fonctionnelles, l'appui et l'implication d'un État et de ses dirigeants demeurent

³⁴ MEYER, Heinz-Dieter et Brian ROWAN. *The new institutionalism in education*, Albany, State University of New York Press, c2006, p 4.

importants³⁵. Ainsi, lorsque le temps de faire référence au système éducatif haïtien, il fait référence à un tel ensemble. De manière plus spécifique, précisons que le système éducatif haïtien est chapeauté par un ministère de l'Éducation responsable de coordonner l'ensemble des composantes, mais également l'action des protagonistes œuvrant en enseignement et dans le domaine de la formation professionnelle. Ainsi, par le biais d'un tel ministère, une structure éducative et des programmes éducatifs sont développés pour cadrer l'éducation de la population. C'est aussi par l'entremise d'un tel modèle que des écoles respectant la structure mise en place, relevant d'un système public et d'un système privé, sont mises en place pour mener à bien le programme éducatif développé pour l'ensemble du territoire. C'est donc en faisant référence à un tel ensemble que nous discuterons du système éducatif haïtien de 1979 à 2010.

Sur le plan des indicateurs liés à ces deux grands concepts, Durand et Blais préviennent que les indicateurs visent généralement « à permettre de placer les objets d'étude dans des catégories. Les catégories correspondent aux différentes situations où peuvent se retrouver les objets par rapport à la caractéristique retenue »³⁶. Les indicateurs constituent non seulement les dimensions relevant d'un concept, mais aussi les éléments venant ajouter un degré de précision supplémentaire aux variables relevées pour la recherche. Considérant que les institutions politiques haïtiennes constituent le premier concept chapeautant notre recherche, plusieurs indicateurs peuvent être associés à ce même concept. Le climat politique peut être identifié comme un premier indicateur lié à ce concept. Nous définissons le climat politique en deux catégories distinctes soient par le niveau de stabilité politique et par le niveau d'instabilité politique permettant donc d'expliquer l'orientation prise par les institutions politiques. L'orientation prise par les institutions politiques peut également constituer un deuxième indicateur. De manière concrète, il n'est pas nécessairement possible de catégoriser l'orientation prise par les institutions politiques. Cependant, la culture institutionnelle des mêmes institutions politiques peut expliquer l'orientation que peuvent prendre les institutions sur un secteur comme celui de l'éducation, et en dépit du changement d'acteurs au sein de ces structures. Un autre

³⁵ MEYER, Heinz-Dieter et Brian ROWAN. *The new institutionalism in education*, Albany, State University of New York Press, c2006, p 53.

³⁶ GAUTHIER, Benoît (dir.) *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 5e édition, 2009, p. 229, p. 231.

indicateur à considérer est celui de l'influence des institutions sur la mise en place des écoles relevant du public et du privé. Ainsi, selon la tendance des institutions politiques, une influence peut vraisemblablement se faire sentir quant à la mise en place des écoles issues du secteur public, chapeautées par ces mêmes institutions, ou encore du secteur privé, pas nécessairement liées aux institutions politiques. Un autre indicateur émanant des institutions politiques peut également être relevé, soit l'action ou l'inaction des acteurs compris dans ces structures, expliquant l'influence observée sur un domaine comme celui de l'éducation en Haïti. Enfin, nous pouvons également relever deux autres indicateurs émanant des institutions politiques que nous caractérisons de facteurs économiques et sociaux et venant apporter certaines explications quant aux institutions politiques à l'intérieur de notre cadre temporel. Tous ces indicateurs sont pertinents afin de prendre position quant à leur influence sur le système éducatif haïtien.

Comme il en a également été question précédemment, le système d'éducation haïtien constitue le deuxième concept de cette recherche. Plusieurs indicateurs liés à ce concept peuvent également être identifiés, des indicateurs qui, précisons-le, serviront davantage à évaluer et à mesurer la performance du système éducatif haïtien. D'abord, nous pouvons identifier le taux d'analphabétisme comme un indicateur lié au système éducatif. En fait, en ayant des chiffres relevant le taux d'analphabétisme à l'intérieur de notre cadre temporel, nous pourrions mesurer le rendement du système éducatif haïtien. Le taux de fréquentation scolaire, les niveaux de scolarité atteints par la population et le taux de diplômés constituent également des indicateurs qui, par le biais de données statistiques, permettront également de mesurer le rendement du système éducatif haïtien. Le milieu socio-économique de ceux qui se destinent aux études constitue un autre indicateur lié à l'éducation. Le milieu socio-économique est catégorisé en deux classes soient les riches et les pauvres. En considérant le milieu socio-économique selon ces deux classes, nous serons en mesure de tirer certaines conclusions et de vérifier si le fait que les gens se destinant aux études se retrouvent dans l'un ou l'autre de ces milieux socio-économiques a une influence directe sur l'accessibilité aux écoles. Il en va de même pour un autre indicateur, soit le milieu de vie des personnes se destinant à l'éducation. Cet indicateur se divise en deux catégories distinctes soient le milieu rural et le milieu urbain. Le degré d'implication financière de l'État peut également être identifié comme un indicateur se rapportant à l'éducation. En fait, ces données nous permettront de vérifier s'il y a un lien entre l'implication financière de l'État et le rendement

du système éducatif haïtien. Enfin, l'offre éducative constituera le dernier indicateur lié à l'éducation. Nous sous-tendons par offre éducative deux catégories distinctes soient le secteur public et le secteur privé de l'éducation. En vérifiant la proportion prise par ces deux secteurs, nous serons en mesure de mesurer l'impact sur la fréquentation scolaire des étudiants haïtiens et donc tirer certaines conclusions quant au rendement du secteur éducatif. Le tableau qui suit illustre donc les deux concepts de même que les indicateurs qui permettront d'opérationnaliser ces mêmes concepts pour mener cette recherche:

Tableau 1.2. : Opérationnalisation des concepts

Indicateurs liés au concept des institutions politiques	Indicateurs liés à l'évaluation de la performance du système éducatif haïtien
Climat politique (stabilité versus instabilité)	Taux d'analphabétisme
Orientation prise par les institutions politiques	Taux de fréquentation scolaire (par niveau)
Influence sur la mise en place des écoles (privées et publiques)	Le taux de diplômés
L'action ou l'inaction des acteurs compris dans les institutions politiques du pays	Les niveaux de scolarité atteints par la population
Des facteurs économiques	Le milieu socio-économique des personnes se destinant à l'éducation (riche ou pauvre)
Des facteurs sociaux	Le milieu de vie des personnes se destinant à l'éducation (milieu rural ou urbain)
	Le degré d'implication financière de l'État / budgets alloués pour l'éducation, ressources humaines et matérielles (écoles)
	L'offre éducative (secteur privé et public)

1.5.3. Stratégie de vérification

En ce qui a trait à la démarche utilisée, l'analyse nomothétique, vulgarisée par André J. Bélanger signant un chapitre dans l'ouvrage *Épistémologie de la science politique*, constitue la stratégie la plus adéquate pour mener ce type de recherche. En fait, le mémoire tente de rechercher et d'expliquer des causes attribuables à un événement donné, soit de chercher et de vérifier de

quelle manière les institutions politiques ont influencé le système éducatif haïtien. Toujours sur le plan de la stratégie de vérification, le mode de raisonnement de la déduction est privilégié, cherchant à déterminer « le pourquoi des choses »³⁷. À partir de sources d'informations documentaires, nous réalisons donc une recherche basée sur l'observation documentaire afin de procéder à une analyse partielle permettant de relever certaines observations quant au rôle joué par les institutions politiques d'Haïti sur le façonnement de sa sphère éducative.

Partant de la déduction, le mode hypothético-déductif est l'approche privilégiée pour mener cette recherche, comme la majorité des informations est recueillie à partir de sources documentaires. Ainsi, la mise en place d'une règle, d'une hypothèse et la prise de connaissance de résultats permettant de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse de recherche constituent les trois étapes importantes à suivre en respect de cette approche. Avec l'utilisation de sources écrites, il faut parler d'une recherche s'orientant également vers l'hypothético-déductif. Cette recherche mise également sur une démarche fonctionnaliste décrite comme essayant « d'établir un rapport entre le phénomène observé et sa relation avec le tout, à savoir la société ou le système social »³⁸. Il faut également parler d'une stratégie de recherche *ex post* étant donné que les sources documentaires entrent dans la postériorité et qu'il est plutôt difficile d'entrer en contact direct avec le passé.

1.5.4. Les techniques de collecte de l'information et de traitement des données

Comme il en a été question, l'observation documentaire constitue un instrument important de collecte d'informations étant donné que la très grande majorité des informations sont tirées de sources écrites pour appuyer notre propos. De plus, comme le disent Jean-Pierre Deslauriers et Michèle Kérisit, « la recension des écrits amène le chercheur à choisir un ancrage théorique. Durant les étapes de collecte et d'analyse de données, la lecture facilitera la mise en branle du processus analytique »³⁹.

³⁷ BÉLANGER, André J. « Épistémologues de la science politique à vos marques! » dans OLIVIER, Lawrence et al (dir.). *Épistémologie de la science politique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1998, p. 28.

³⁸ *Ibid*, p. 37.

³⁹ DESLAURIERS, J.-P. et KÉRISIT, M. « Le devis de recherche qualitative » dans POUPART, Jean et al. *La recherche qualitative, Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 1997, p. 99.

Ainsi, dans le cadre de notre recherche, l'observation documentaire nous a permis de recenser, à présent, certains éléments ayant permis de poser les grandes lignes de notre recherche. En fait, différents phénomènes politiques ont été recensés avant l'adoption de la réforme éducative haïtienne de 1979 et ayant eu des effets néfastes pour le système éducatif haïtien dans son ensemble. Comme nous le verrons au fil du texte, nous pouvons notamment référence aux perturbations politiques, aux coups d'état ou aux tentatives de coups d'état, au jeu de chaise musicale de certains dirigeants haïtiens et des différents hommes politiques haïtiens, à la mise en place de régimes de dictature ou encore à la corruption des hommes politiques omniprésente sur le territoire ayant toutes eues des répercussions sur un secteur d'importance comme celui de l'éducation. À partir de tels constats relevés par l'observation documentaire, nous cherchons donc à vérifier si un tel modèle trainant l'ensemble ces problématiques et ayant une empreinte certaine sur les institutions politiques haïtiennes, a su évoluer ou encore se maintenir pour avoir une influence sur la réforme éducative de 1979. C'est dans cette mesure que nous avons retenu l'approche néo-institutionnelle sociologique pour expliquer les conséquences engendrées pour le système éducatif haïtien.

1.5.5. Le devis de recherche : la méthode de présentation des résultats et le cadre spatio-temporel

Pour présenter nos résultats, le texte continu misant sur la vérification empirique sera privilégié, ce qui s'avère à être la démarche la plus pertinente compte tenu de la recherche menée. Pour ce qui est du cadre spatio-temporel de la recherche, il faut préciser que la Réforme Bernard de 1979, première véritable réforme éducative en Haïti, sert de point de départ à notre analyse pour se rendre à l'année 2010, l'année du séisme compte tenu que cette Réforme devait commencer à apporter des changements significatifs pour l'éducation haïtienne au tournant des années 2000. Nous trouvons donc qu'il est intéressant d'analyser cette réforme au cours d'une période significative de trente ans. Nous jugeons également pertinent de se limiter à l'année 2010, compte tenu du changement de dynamique provoqué par le séisme de 2010 et le manque de données disponibles suite à cet événement.

1.5.6. Objectivation méthodologique

Enfin, quelques éléments sont à surveiller tout au long de la réalisation de cette recherche. L'auteur étant d'origine haïtienne, il est important de demeurer le plus objectif possible. Ainsi, il est important d'appuyer nos dires sur des sources d'information fiables. Ces sources d'informations doivent également être diversifiées afin de tenter d'enrayer tous risques de subjectivité; bien qu'il soit impossible de demeurer totalement objectif. Il faut également faire preuve de vigilance quant à l'utilisation de données antérieures recueillies à partir de ces sources d'informations. En effet, ces données pourraient être périmées ou inexactes et donner lieu à de fausses interprétations dans le cadre de la recherche. Nous devons donc tenir notre base de données le plus à jour possible afin de diminuer ce risque. Il est également important de relever que nous pourrions également enregistrer des difficultés à obtenir certaines données. Il faut donc faire preuve de vigilance lors de nos analyses en regard de données qui pourraient ne pas être disponibles.

Chapitre 2 L'éducation en Haïti avant la Réforme Bernard

Maintenant qu'il a été question de notre démarche, posons les grandes lignes pour discuter de notre problématique. Comme nous l'avons précisé plus tôt, nous cherchons à vérifier l'influence des institutions politiques haïtiennes sur sa sphère éducative entre 1979 et 2010. Mais avant de procéder à une telle analyse, il est important de faire une mise en contexte historique partant de la naissance d'Haïti pour mieux comprendre la problématique pour le système éducatif haïtien à travers son histoire et mieux saisir dans quel contexte la Réforme Bernard s'inscrivait.

2.1. Naissance d'Haïti

À l'origine, le territoire occupé par Haïti portait le nom de l'île d'Hispaniola; territoire aujourd'hui partagé entre Haïti et la République dominicaine. Découvert en 1492 par Christophe Colomb lors de son passage en Amérique, ce territoire a d'abord formé une colonie espagnole exploitée pour son abondance en or et en sucre. La population de l'île était principalement composée d'Amérindiens que les colons espagnols forçaient à travailler dans les plantations et dans les mines. Comme la population amérindienne commençait à se montrer de plus en plus résistante face aux travaux forcés, les colons espagnols massacrèrent peu à peu cette population. La population amérindienne étant de moins en moins nombreuse, le gouverneur de l'île d'Hispaniola, Nicolas de Ovando, réussit à convaincre le Roi d'Espagne, Charles Quint, d'autoriser la traite d'esclaves noirs d'Afrique pour combler ce manque de main-d'œuvre. Devenant de plus en plus prospère, l'île est alors envahie par des colons français s'intéressant aux ressources disponibles de la partie occidentale de l'île. Cette situation va donc mener à une série de conflits entre Espagnols et Français, se soldant par la signature du traité de Ryswick en 1697. Ce traité permet à la France de s'emparer de la partie occidentale de l'île, la partie la plus prospère, ensuite baptisée Saint-Domingue. L'année 1789, celle de la Révolution française, apporte un vent de changement au sein de la colonie qui commence à réaliser que la liberté, l'égalité et le respect des droits de l'Homme constituaient des idéaux atteignables pour l'ensemble de la population esclave. En 1791, une première révolte d'esclaves est organisée et une série de mouvements s'organisent pour mener, le 1^{er} janvier 1804, à la proclamation d'indépendance de St-Domingue dans la ville des Gonaïves. Dès lors, l'île reprend son nom indien, Haïti, signifiant pays montagneux.

La proclamation d'indépendance d'Haïti devait jeter les bases d'un État nouveau, libre des invasions espagnoles, françaises ou même anglaises qui entretenaient des ambitions coloniales face à l'île. Or, l'indépendance a été le point de départ d'une série de problèmes minant les visées d'avancement du pays. D'abord, sur le plan économique, « l'absence de solution de rechange à l'économie de plantations et la position de l'État haïtien dans le système international ont engendré le marasme économique pour corollaires des crises sociopolitiques aiguës »¹. De plus, le dédommagement monétaire que l'État haïtien devait verser à la France pour acquérir son autonomie a contribué à accentuer ses difficultés économiques. L'auteur Sauveur Pierre Étienne mentionne également que sur le plan politique, l'indépendance a constitué le point de départ de nombreux problèmes pour le système politique haïtien n'ayant jamais formé un système stable. Toujours sur le plan politique, le constant climat de corruption présent au sein des différents gouvernements est venu fragiliser les structures du pays, retardant tous les efforts de développement dans les premiers jours de son existence et ayant des répercussions sur des domaines d'importance comme celui de l'éducation. Examinons maintenant le système éducatif haïtien à travers l'histoire d'Haïti pour avoir une vue d'ensemble de ce secteur.

2.2. Problème de recherche : L'état de l'éducation à travers l'histoire d'Haïti

Pour présenter le système éducatif haïtien à travers son histoire, un bilan historique se divisant en sept périodes sera dressé, partant de la période coloniale, puis de 1804 à 1979 afin de faire état des faits marquants pour ce secteur. Ce volet historique permettra de mieux comprendre dans quel contexte s'inscrivait la Réforme Bernard, tout en démontrant dans quel état se trouvait la sphère éducative haïtienne avant l'adoption de cette réforme.

2.2.1. L'éducation lors de la période coloniale

Lors de la période coloniale, l'éducation n'était pas accessible à l'ensemble de la population esclave. En situation de répression, l'éducation pouvait nourrir les esprits de la population esclave et encourager cette même population à organiser des mouvements de rébellion, pouvant éventuellement mener à une émancipation complète de cette même population envers la classe dominante. Frantz Douyon relate qu'à cette époque « l'instruction publique a toujours été très

¹ ÉTIENNE, Sauveur Pierre. *L'énigme haïtienne: Échec de l'État Moderne en Haïti*, Montréal, Mémoire d'encrier : Presses de l'Université de Montréal, 2007, p. 20.

délaissée, il n'y avait pas de place à Saint-Domingue pour aucune activité cérébrale »². Au contraire, la classe dominante de concert avec la classe politique misaient plutôt sur un modèle de formation de la main-d'œuvre visant à intégrer « des esclaves noirs ou des affranchis (noirs et métis) dans le système colonial et la formation d'une partie de la main-d'œuvre, nécessaire pour la production au profit des colons blancs »³. Comme le travail des plantations devait fonctionner à plein régime, éduquer la population esclave ne constituait en aucune mesure un avantage pour les colons. Cependant, Douyon évoque la mise en place de structures pour éduquer certaines couches de la population, soit l'élite de la société. À cet effet, il écrit que « les grands planteurs envoyaient leurs enfants en métropole, quelques affranchis mulâtres, fils de grands planteurs, prendront aussi la voile vers la France »⁴. L'époque coloniale était donc marquée par une éducation strictement réservée à une minorité, les esclaves devant travailler dans les plantations. De plus, il fallait s'assurer de tenir cette population dans l'ignorance étant donné que l'éducation pouvait servir d'outil d'émancipation.

2.2.2. 1804 : L'éducation au sein de la nouvelle nation

Lorsque la colonie française devient indépendante, le 1^{er} janvier 1804, l'éducation devait bénéficier d'un statut différent. À cet effet, l'auteur Louis Auguste Joint décrit l'année 1805 comme étant une année importante pour l'éducation haïtienne. Sous la gouverne de Jean-Jacques Dessalines, succédant à l'un des pères de l'Indépendance Toussaint Louverture, le tout premier système d'éducation nationale voit le jour en Haïti et les toutes premières lois régissant l'instruction publique sont adoptées. Considérée comme une manière de s'émanciper et d'acquérir des connaissances, l'éducation gagne en popularité auprès des anciens esclaves. Dès lors, « une part importante des anciens esclaves, nouvellement libres, voulaient à tout prix utiliser ce moyen culturel pour compléter leur libération politique »⁵. Cependant, malgré les bonnes intentions du dirigeant en place, les structures scolaires mises en place ne s'avèrent pas assez

² DOUYON, Frantz, *Haïti, de l'indépendance à la dépendance*. Paris, L'Harmattan, 2006, p. 82.

³ JOINT, Louis Auguste, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti : Le cas des écoles catholiques*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 47.

⁴ DOUYON, Frantz, *Haïti, de l'indépendance à la dépendance*. Paris, L'Harmattan, 2006, p. 82.

⁵ JOINT, Louis Auguste, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti : Le cas des écoles catholiques*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 52.

solides pour répondre à une trop forte demande. Louis-Auguste joint relate que seulement six écoles nationales accueillant déjà un demi-million d'habitants analphabètes étaient mises à la disposition de la population haïtienne. Dans l'optique de répondre à une demande de plus en plus grandissante de la population, un réseau d'écoles privées voit le jour⁶. Cependant, ce système privé, nécessitant d'importants engagements financiers de la part de la population haïtienne, n'était accessible qu'à ceux qui avaient les moyens d'en défrayer les coûts. Au lendemain de l'indépendance d'Haïti, la faille première de l'embryonnaire système scolaire haïtien se rapportait donc à un accès limité pour l'ensemble de la population en raison de l'incapacité du système public de répondre à une demande trop forte. Ce faisant, le système privé a commencé à s'implanter au pays.

Sur le plan politique, les premiers bouleversements se font également ressentir alors que Jean-Jacques Dessalines est assassiné, en 1806, par ses anciens collaborateurs. En fait, ses anciens hommes de confiance ont toujours eu du mal à accepter ses politiques qui favorisaient trop l'ensemble de la population, dont les anciens esclaves sans terre. Ils sentaient que les politiques de Dessalines risquaient de réduire l'écart entre les classes les plus riches et celles les plus pauvres et donc de menacer l'élite bien en selle. L'assassinat de Dessalines constituait un geste lourd de signification illustrant une forte opposition de l'élite quant à la question de l'égalité. Cette situation a donc dicté une dynamique où la classe politique et les institutions devaient travailler pour maintenir ce cycle inégalitaire favorable à l'élite.

2.2.3. 1807-1820 : L'éducation dans le Royaume du Nord et dans la République de l'Ouest

Après l'assassinat de Dessalines, soit entre 1807 et 1820, Haïti est divisée en deux entités politiques distinctes soient le Royaume du Nord dirigé par Henri Christophe, s'étant lui-même proclamé le roi Henri 1^{er}, et la République de l'Ouest dirigée par Alexandre Sabès Pétion. Le professeur Marc Prou relate que « dans cette division politique et géographique, se trouve

⁶ JOINT, Louis Auguste, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti : Le cas des écoles catholiques*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 52-53.

également la source d'une division dans l'éducation haïtienne »⁷, fragilisant les structures politiques dans son ensemble et minant les efforts de structuration d'un programme éducatif uniforme pour l'ensemble du territoire. Suivant cet ordre d'idées, Joint évoque que cette division territoriale et politique a donné lieu à deux logiques éducatives distinctes. Décrivant d'abord la situation de la partie nord dirigée par Christophe, Prou relate que le dirigeant voulait à tout prix rompre avec un modèle associé à l'ancienne mère patrie, la France. Le roi Henri 1^{er} décide alors de mettre en place un système éducatif tirant ses origines du modèle anglais pour marquer cette rupture avec la France. En adoptant ce modèle, le dirigeant nordiste espérait également donner la possibilité à son territoire d'aspirer à de réelles chances de développement en favorisant des relations diplomatiques et commerciales avec des puissances économiques comme l'Angleterre et les États-Unis. En termes d'accessibilité dans les écoles du territoire, Joint souligne que Christophe adopte une loi obligeant tous les parents du territoire à envoyer leurs enfants à l'école, ayant la ferme conviction que « l'instruction était un moyen prioritaire pour assurer la stabilité et la grandeur du pays »⁸.

Du côté de la République de l'Ouest, la politique éducative de Pétion était totalement différente. Le système éducatif de la République de l'Ouest représentait un système élitiste à tous les niveaux. Bien que la politique de Pétion fit mention de l'instruction gratuite, « l'école demeurerait une chasse gardée d'un petit groupe reconnu pour son œuvre dans la fondation de la patrie »⁹, c'est-à-dire de manière quasi exclusive aux fils de généraux ou de hauts fonctionnaires. N'ayant pas rompu avec le modèle du système scolaire français, Joint note qu'au sein de la République de l'Ouest « le mode de distribution de l'enseignement sous la présidence de Pétion témoigne d'une reproduction des modalités de la société coloniale de Saint-Domingue »¹⁰ où l'on pouvait clairement observer à la fois l'exclusion de certaines couches de la population, mais aussi une inégalité des chances en termes d'accessibilité scolaire.

⁷ PROU, Marc. « Attempts at reforming Haiti's Education System: The challenges of mending the tapestry, 1979-2004 », *The journal of Haitian studies*, vol. 15, no 1 & 2, 2009, p.31. Traduction libre : Patrick Agnant.

⁸ JOINT, Louis Auguste, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti : Le cas des écoles catholiques*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 55.

⁹ *Ibid*, p. 56.

¹⁰ *Ibid*, p. 56.

Pour le professeur Marc Prou, la division géographique et politique prônée au lendemain de la souveraineté d'Haïti n'a pas aidé le pays. Au contraire, « une telle division fut négative pour la mise en place de politiques éducatives uniformes pour l'ensemble du pays, nuisant également à la promotion d'un accès égal à l'éducation pour toutes les couches de la population haïtienne »¹¹. Malgré la mise en place d'une Constitution prévoyant une éducation gratuite pour tous les enfants, la politique de la République de l'Ouest est venue accentuer les inégalités sociales en ne favorisant pas l'accessibilité scolaire à l'ensemble de la population. Alors, la division politique en place s'est reflétée sur le système éducatif haïtien et a eu une incidence majeure sur les visées de développement du nouveau territoire. À la fin de cette période, les premiers problèmes sur le système éducatif haïtien jaillissent : pour la partie nord, la demande demeure beaucoup plus grande que l'offre, en raison de l'émergence trop importante d'écoles privées pour lesquelles la majeure partie de la population n'a pas les moyens de payer et pour la partie ouest, une accessibilité restreinte où une majorité était volontairement éloignée du système éducatif. Il est également important de mentionner que la situation économique du nouveau pays, marquée par une dette de 30 millions de francs par année¹², a limité les investissements publics, ce qui explique également une croissance de plus en plus importante du secteur privé à cette époque, particulièrement dans la partie nord.

2.2.4. 1820-1843 : Jean-Pierre Boyer et la politique éducative élitiste

En 1820, Jean-Pierre Boyer dirige le pays. Le premier geste qu'il pose est d'unifier le royaume du Nord et la République de l'Ouest, pour former une seule entité qu'il dirige jusqu'en 1843. Bien que Boyer eût le mérite de développer la seule bibliothèque nationale, plusieurs auteurs, tels que Louis-Auguste Joint et Marc Prou, mentionnent que Boyer était le dirigeant qui avait le moins d'intérêt à mettre en place des politiques favorisant l'éducation de la population. À l'instar de Pétion, Boyer a plutôt encouragé la mise en place d'un système éducatif élitiste. À cet effet, il a mis en place des dispositions législatives, appliquées par les institutions responsables, afin de déterminer les catégories d'enfants qui avaient le droit d'intégrer les écoles de l'État, à savoir les

¹¹ PROU, Marc. « Attempts at reforming Haiti's Education System: The challenges of mending the tapestry, 1979-2004 », *The journal of Haitian studies*, vol. 15, no 1 & 2, 2009, p.31. Traduction libre de : Patrick Agnant.

¹² JOINT, Louis Auguste, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti : Le cas des écoles catholiques*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 44.

enfants de l'élite de la société haïtienne. Il ne s'est également jamais opposé à l'implantation de plus en plus importante des écoles issues du privé. Encore une fois, l'éducation demeurait accessible qu'à la classe des possédants. Par conséquent, il fallait limiter l'accès à l'éducation à l'ensemble de la population puisque, selon Boyer, « semer l'instruction, c'est semer la révolution »¹³. Louis Auguste Joint résume donc la période de 1804 à celle de 1843 comme suit :

Sous les gouvernements des cinq premiers dirigeants et fondateurs de la nation haïtienne, les bases du système éducatif haïtien sont jetées. Ce nouveau système est caractérisé par une double logique : la logique populaire, initiée par Toussaint, Dessalines et Henri Christophe, reconnus comme défenseurs des noirs déshérités, et la logique d'élitisme, initiée par Pétition et Boyer, reconnus comme défenseurs des mulâtres privilégiés de l'ancien système colonial par rapport aux esclaves noirs¹⁴.

2.2.5. La « révolution » éducative de 1843 jusqu'au début du XXe siècle

L'année 1843 marque un tournant important pour l'éducation en Haïti. Sous la présidence de Charles Rivière Hérard, de nouvelles initiatives sont adoptées afin de faire évoluer les institutions politiques, mais également de favoriser une relance de l'éducation. Dans cette foulée, le président Hérard développe une structure visant à mieux réorganiser l'enseignement et à apporter des changements importants sur le plan de son administration. Hérard adopte d'abord des moyens pour améliorer l'alphabétisation de l'ensemble de la population grandement analphabète compte tenu de l'orientation prise par le système éducatif dans les années précédentes. Diverses mesures sont mises en place par le dirigeant, dont la plus importante, à savoir l'accès en toute gratuité aux écoles du territoire à fréquence d'une fois par semaine aux personnes désireuses de s'instruire. Avec l'arrivée de ce nouveau dirigeant, l'enseignement rural est également mentionné pour la toute première fois dans un texte de loi. Préalablement à son arrivée à la tête du pays, la majeure partie des écoles était construite en milieu urbain, principalement à Port-au-Prince. La politique rurale du président Hérard a constitué un pas important pour l'éducation haïtienne dans son ensemble, puisque « si l'école est considérée comme une institution pouvant favoriser le développement social, économique et culturel de la population, qui est majoritairement rurale,

¹³ JOINT, Louis Auguste, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti : Le cas des écoles catholiques*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 59.

¹⁴ *Ibid*, p. 59.

elle doit être adaptée au milieu pour être efficace »¹⁵. En plus d'ouvrir des écoles en milieu rural, Hérard ajoute à sa politique une disposition pour encourager les directeurs, les professeurs et les répétiteurs provenant des villes à aller pratiquer en milieu rural, ayant toujours été boudé par ces professionnels, en ajoutant de 50 à 100 gourdes supplémentaires par mois à leur salaire de base¹⁶.

Par ailleurs, le président remet la gestion de la sphère éducative « à un ministère spécial, enlève les restrictions de Pétion et Boyer à la fréquentation scolaire en l'étendant à tous les enfants sans distinction de classe et de sexe »¹⁷. Ainsi, dès 1844, le Ministère de l'Instruction publique d'Haïti voit le jour. Hérard dotait ainsi le pays de sa première véritable instance gouvernementale chargée d'encadrer le système éducatif haïtien et de rendre l'éducation accessible à toutes les couches sociales de la population. Dès sa création, le ministre chargé de l'éducation, Honoré Féry, met en place une première réelle structure du système éducatif au service de la population haïtienne s'articulant comme suit :

Avoir des écoles primaires dont le but était d'alphabétiser le peuple, avoir des écoles secondaires pour accroître le bagage intellectuel du primaire tout en préparant à l'apprentissage des métiers industriels et manuels et les lycées devant préparer les étudiants à accéder aux études supérieures afin d'apprendre soit le droit, la médecine ou le génie¹⁸.

Il appert que le système éducatif haïtien, en plus de prôner l'inclusion et d'accorder une importance capitale à l'alphabétisation de toute la population, devait également servir de tremplin pour préparer l'ensemble des citoyens à contribuer au développement du pays. Les successeurs d'Hérard et de Féry tenteront de poursuivre cet objectif. Cependant, la situation d'Haïti ne sera guère favorable aux idées chéries par les deux hommes. D'abord, sur le plan politique, de nombreuses perturbations sont encore une fois observées, notamment en ce qui a trait aux renversements ou aux tentatives de renversement des gouvernements successifs. Cette situation a eu des répercussions négatives puisque ne pouvant compter sur la stabilité des différents

¹⁵ MAKONNEN, Sophie. *Évaluation partielle de certaines dimensions de la réforme du système éducatif haïtien*, Mémoire (M.A.), 2001, p. 8.

¹⁶ JOINT, Louis Auguste, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti : Le cas des écoles catholiques*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 60.

¹⁷ *Ibid*, p. 61.

¹⁸ *Ibid*, p. 61.

gouvernements, il a été impossible de solidifier la sphère éducative puisque tout était toujours à refaire selon les orientations divergentes que pouvaient avoir les différents gouvernements se succédant. La littérature nous apprend également que sur une période de cinquante-six ans, soit entre 1844 et 1900, quarante-sept ministres de l'éducation se sont succédé¹⁹, voyant donc naître plus souvent qu'autrement, des politiques divergentes en matière d'éducation. Aussi, d'un point de vue économique, la dette continuait de freiner le complet engagement de l'État qui n'avait pas suffisamment de moyens financiers afin d'investir dans l'éducation.

Encore une fois, cette difficile situation a favorisé la mainmise du secteur privé sur le secteur éducatif, mais a aussi permis à un nouveau joueur, soient les écoles congréganistes religieuses, de prendre une grande place dans le paysage éducatif haïtien. En effet, avec la signature du Concordat avec le Vatican en 1860, le Pape reconnaît officiellement l'existence d'Haïti. Dès lors, plusieurs domaines de pointe en Haïti, comme celui de l'éducation, sont dorénavant gérés par l'Église catholique, se substituant à l'État. Cette situation a favorisé l'arrivée massive de religieux catholiques étrangers qui ont mis sur pied des écoles religieuses en Haïti. Ces écoles vont supplanter le réseau public déjà bien en difficulté, et ce depuis plusieurs années déjà. Charles Tardieu, repris par Sophie Makonnen, évoque qu'à la fin du XIXe siècle, « les écoles dirigées par les religieux catholiques étrangers dominent la scène éducative en Haïti, ce qui leur permettra de contrôler complètement le système d'éducation au pays »²⁰. Cette situation donne lieu à deux problèmes : elle favorise la création d'un système élitiste privatisé favorisant les grandes villes, principalement Port-au-Prince, et elle ampute le projet des écoles rurales promu par la politique de Charles Rivière Hérard, au point où peu d'écoles rurales continueront à exister et à ouvrir leur porte à la grandeur du territoire. Cette situation a également des répercussions directes sur le bilan éducatif de la fin du XIXe siècle et du début du XXe siècle en Haïti : en 1894, seulement 8 % de la population pouvait se vanter d'être scolarisée²¹. Près d'un siècle après son indépendance, Haïti possédait un système éducatif déficient où l'accessibilité demeurait limitée,

¹⁹ MAKONNEN, Sophie. *Évaluation partielle de certaines dimensions de la réforme du système éducatif haïtien*, Mémoire (M.A.), 2001, p. 9.

²⁰ *Ibid*, p. 9.

²¹ JOINT, Louis Auguste, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti : Le cas des écoles catholiques*, Paris, L'Harmattan, 2006, p.74.

où il y avait une inégalité des chances et où il y a eu la dominance d'un système scolaire religieux privé. De plus, la situation d'Haïti continue d'être marquée par une instabilité politique et par un fragile système économique, limitant les investissements de l'État dans des domaines comme celui de l'éducation.

2.2.6. Les premières tentatives de réforme éducative : l'invasion américaine (1915-1934) et la période de Maurice Dartigue (1941)

La première partie du XXe siècle, plus particulièrement à partir de 1915, marque un tournant important pour l'éducation haïtienne. Le professeur Marc Prou, relatant des faits observés par l'économiste Mats Lundahl, écrit qu'en 1915, le système d'éducation public en Haïti « était en ruine (...) à titre d'exemple, les taux d'alphabétisation en campagne étaient presque nuls »²². Au-delà de son système éducatif déficient, Haïti est plongé dans une situation extrêmement précaire possédant toujours une fragile économie et un système politique toujours aussi instable qu'à sa naissance. Dans cette foulée, « les États-Unis, voyant l'opportunité d'envahir Haïti qui était incapable de défrayer les coûts de sa dette nationale et connaissant sans cesse des perturbations politiques, occuperont le territoire de 1915 à 1934 »²³. Même si les États-Unis se sont installés en Haïti pour tenter d'améliorer le sort du pays, le professeur Prou évoque que les Américains ont également tenté de mettre en place les bases d'une réforme éducative. Cette tentative de réforme visait principalement à mettre en place un programme axé sur la réalité urbaine et un autre axé sur la réalité rurale du territoire. Ainsi, l'intervention américaine a remis à l'ordre du jour l'accessibilité scolaire en campagne, milieu ayant toujours été délaissé par la classe politique haïtienne. Avec cette intervention, de nouvelles orientations sont élaborées pour le système rural ayant été négligé dans le passé: « les instituteurs incompetents sont révoqués; des cours sont donnés aux instituteurs en fonction afin de les initier aux méthodes nouvelles, des meilleurs locaux et fournitures sont alloués, un système d'inspection est organisé; enfin de nouveaux programmes sont élaborés »²⁴. Malgré cet élan, une farouche opposition de la part des

²² PROU, Marc. « Attempts at reforming Haiti's Education System: The challenges of mending the tapestry, 1979-2004 », *The journal of Haitian studies*, vol. 15, no 1 & 2, 2009, p.32. Traduction libre de : Patrick Agnant.

²³ *Ibid*, p.32.

²⁴ MAKONNEN, Sophie. *Évaluation partielle de certaines dimensions de la réforme du système éducatif haïtien*, Mémoire (M.A.), 2001, p. 10.

intellectuels haïtiens s'est fait ressentir face à cette nouvelle organisation du système scolaire. Aux dires du professeur Prou, la mise en place de deux programmes distincts pour la ville et la campagne était perçue comme étant une façon d'accentuer davantage les divisions sociales. Cette forte résistance des intellectuels haïtiens, suivie par celle de l'ensemble de la population, a donc contribué à l'échec de cette tentative. Cette tentative a également créé une situation peu avantageuse pour le système éducatif en milieu rural. En effet, une grande majorité des professeurs œuvrant en milieu rural et fortement opposée à cette idée américaine décident de quitter la profession plutôt que de se plier à une structure et des idéaux en lesquels ils n'avaient aucune confiance. L'année 1934 marque la fin de l'occupation américaine après qu'une série de mouvements de protestations éclate un peu partout au pays. Cette vague de protestation tendait à manifester un mécontentement généralisé face à des idées et diverses orientations pensées pour améliorer le sort du pays, principalement sur la sphère éducative, économique et politique, mais qui a apporté de timides résultats pour Haïti.

En 1941, une deuxième tentative de réforme de la sphère éducative haïtienne est lancée. Sous le gouvernement d'Élie Lescot, le responsable de l'éducation, Maurice Dartigue, tente de mettre en place une nouvelle structure créant, encore une fois, un programme éducatif distinct pour le milieu rural. Cet ambitieux projet ne reçoit pas un accueil favorable de la part de la population qui voit en cette politique éducative, une scission entre l'éducation classique élitiste du milieu urbain et celle des campagnes, accentuant encore une fois les divisions sociales. Par conséquent, la période de la fin des années 1940 jusqu'à celle de la fin des années 1950 est marquée par une instabilité politique de même qu'une situation économique peu reluisante. Le système éducatif, quant à lui, fait du surplace ne favorisant pas le développement de la population. En effet, il ne peut compter sur l'appui de l'État, principalement par le biais du ministère responsable de l'éducation et des différents acteurs présents au sein de ce même ministère, laissant plutôt place à la présence de plus en plus importante d'une kyrielle d'acteurs pouvant œuvrer librement sur le secteur éducatif du pays en marge de l'État. Ce même système éducatif est également caractérisé par son caractère peu inclusif, des problèmes liés à l'accessibilité étant encore bien présents.

2.2.7. L'éducation sous la dictature de François Duvalier (1957-1971)

Bien que l'accessibilité aux écoles pour la couche de la population plus marginalisée ait quelque peu augmenté à la fin des années 1950, la domination du secteur privé en éducation en Haïti se poursuit. De plus, compte tenu de la situation politique qui règne, la qualité de l'éducation haïtienne ne cesse de diminuer; situation peu avantageuse pour l'ensemble de la population haïtienne. D'autre part, entre 1957 et 1971, Haïti est sous l'emprise du régime dictatorial de François Duvalier, qui avait notamment promis de travailler à réduire le fossé entre riches et pauvres. Le GRAHN relate une réalité toute autre et dresse un bilan plutôt négatif de la politique duvaliériste qui a également eu un effet négatif, voire même dévastateur, pour le système éducatif haïtien en raison de l'importante répression exercée par l'administration Duvalier sur les professionnels, les intellectuels et les cadres. Comme le mentionne le collectif, « jusqu'à vers le milieu des années 1950, les Haïtiens allaient à l'étranger – en France, aux États-Unis ou au Canada notamment – pour étudier, se perfectionner, puis retournaient au pays pour y vivre »²⁵. Le GRAHN évoque que Duvalier se positionnait contre cette façon de faire qu'il décide d'abolir. Ce geste de Duvalier a donc eu pour conséquence majeure de forcer l'exil de nombreux intellectuels, professionnels et personnes qualifiées qui pouvaient contribuer au développement d'Haïti. Pour asseoir son régime répressif et s'assurer de cet exil forcé de ces personnes qualifiées, Duvalier se sert des forces armées du territoire, sur lequel il exerce dorénavant un contrôle. Il met également en place une milice paramilitaire, les Volontaires de la sécurité nationale, les « tontons macoutes »²⁶, semant la terreur et minant les efforts menés par la classe ouvrière dénonçant les inégalités sociales et souhaitant organiser des mouvements de rébellion pour renverser le régime. Ce faisant, la politique duvaliériste est venue réduire tout espoir d'améliorer le sort de l'éducation, chassant notamment du territoire de nombreux enseignants hautement qualifiés et minimisant les chances de la majorité de la population pauvre d'y accéder. Cette politique a également eu des effets néfastes pour les autres secteurs de pointe puisque des médecins, des avocats, des économistes et des gens d'affaires prospères ont également été forcés de quitter le pays. Par conséquent, cette situation a considérablement réduit la transmission de savoirs aux Haïtiens

²⁵ PIERRE, Samuel et Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle (GRAHN). *Construction d'une Haïti nouvelle : vision et contribution du GRAHN : Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle*, Montréal, Presses internationales Polytechnique, 2010, p.26.

²⁶ PODUR, Justin. *La nouvelle dictature d'Haïti : coup d'État, séisme et occupation onusienne*, Traduction de G. Boulanger, Montréal, Les Éditions Écosociété, 2016, p. 35-36.

aspirant à des professions nécessaires à la fois sur le déploiement de programmes sociaux forts, mais aussi sur le plan du développement du pays. Le collectif dresse donc un bilan négatif de la période de François Duvalier ayant accru l'état de sous-éducation de la population et ayant eu des conséquences néfastes pour le développement sociétal de manière générale :

L'exode accéléré des cerveaux est un des principaux facteurs qui expliquent la sous-éducation de la population, l'inaccessibilité aux soins de santé de base, le taux de chômage élevé de la population, l'incapacité de créer de la richesse, l'affaiblissement considérable de l'appareil de l'État, l'appauvrissement continu de la population, et la dépendance quasi totale envers l'extérieur²⁷.

En plus de cet exode des cerveaux, l'auteure et ancienne première ministre sous le gouvernement de René Préval de 2008 à 2009, Madame Michèle Pierre-Louis, précise que la politique de Duvalier père s'orientait autour de la construction de réseaux où les forces de l'ordre et la police devaient « asseoir la dictature en installant la peur et la terreur au sein même des populations analphabètes »²⁸. Ce faisant, la mise sur pied d'un système éducatif favorisant cette population pouvait menacer la dictature et limiter l'accès à l'éducation était davantage favorable. Tout comme à l'époque coloniale, l'éducation constituait un élément qui pouvait avant tout servir d'instrument à la révolte des dominés face à l'administration de François Duvalier. Conséquemment, réduire son accessibilité demeurerait une alternative beaucoup plus avantageuse pour le dirigeant en place afin d'exercer sa domination sur l'ensemble de la population.

2.2.8. Bilan pour l'éducation à travers l'histoire d'Haïti et le rôle joué par les institutions politiques du pays sur le secteur éducatif haïtien

Lorsque vient donc le temps de passer en revue le système éducatif haïtien à travers son histoire, il est difficile d'affirmer autrement que ce pays n'a jamais été en mesure de voir des améliorations notables dans ce domaine, et ce depuis sa souveraineté. Pierre Délima résume très

²⁷ PIERRE, Samuel et Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle (GRAHN). *Construction d'une Haïti nouvelle : vision et contribution du GRAHN : Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle*, Montréal, Presses internationales Polytechnique, 2010, p.27.

²⁸ PIERRE-LOUIS, Michèle. « Quelques réflexions sur l'éducation populaire par Michèle Pierre-Louis » dans BARTHÉLEMY, Gérard et Christian GIRAULT, dir. *La République haïtienne : état des lieux et perspectives*, Coll. « Hommes et sociétés », Paris, Association dialogue entre les cultures, Karthala, c1993, p.130.

bien ces périodes sociohistoriques haïtiennes en mentionnant qu'au cours de celles-ci, « l'éducation n'a jamais été définie comme une priorité pour les divers gouvernements qui se sont constamment succédé au pouvoir en Haïti »²⁹. Bien que certains dirigeants aient tenté de changer la donne, le modèle qui a toujours prévalu s'est maintenu et a donc empêché tout changement. Il n'est donc pas surprenant de constater que, pour le système éducatif au cours de ces périodes, l'accessibilité à l'ensemble de la population a grandement été limitée à l'élite de la société. Délima mentionne, à ce sujet, que les différentes périodes sociohistoriques haïtiennes ont fait la démonstration que « ceux qui ont toujours bénéficié d'un accès limité à l'éducation ont généralement tout fait pour que cet accès soit le plus possible limité au plus grand nombre »³⁰. À la lumière de ce qui précède, il est donc possible d'affirmer que les intérêts des classes dominantes, considérées comme faisant partie de l'élite de la société, ont accentué une certaine pression afin de maintenir un tel système les privilégiant. Ainsi, une autoreproduction institutionnelle était de mise afin de s'assurer du maintien d'un tel modèle au cours de cette période.

Conclusion

Pour conclure ce chapitre, nous pouvons affirmer qu'en examinant le rôle des institutions politiques à travers les périodes présentées, nous pouvons constater une fragilité de celles-ci compte tenu d'une instabilité politique présente tout au long de ces périodes. Il est également possible de constater une problématique relative à l'orientation des institutions politiques impossible à faire évoluer, les acteurs (tant les dirigeants que les différents ministres de l'Éducation) compris dans celles-ci se succédant également à une vitesse fulgurante. Il n'est donc pas anodin de constater qu'à travers l'histoire d'Haïti et de son système éducatif, les acteurs compris au sein des institutions politiques, dont les actions ont été le fruit de la répétition d'une dynamique institutionnelle bien ancrée au pays, ont plutôt eu une influence négative sur la mise en place d'un système éducatif fonctionnel et inclusif, notamment sur le plan de l'accessibilité, à l'échelle du pays. Il est donc possible de percevoir, à travers ces sept périodes, le caractère peu changeant de la culture institutionnelle haïtienne reproduisant donc les mêmes éléments

²⁹ DÉLIMA, Pierre. *Constitutions, lois et éducation en Haïti, 1801-2011 : éléments de politiques éducatives*, Port-au-Prince, Le Béreën, Laval, Mémoire, 2012, p. 5.

³⁰ *Ibid*, p. 594.

problématiques pour son secteur éducatif plutôt qu'une évolution de cette sphère. C'est donc dans un tel contexte que la Réforme Bernard se présentait. Vérifions donc si les constats que nous venons de poser se sont répétés au moment de mettre en place la Réforme Bernard. Ainsi, les lignes qui suivent présentent d'abord les institutions politiques d'Haïti au moment de la Réforme Bernard pour se diriger à l'année 2010. Nous présentons également les faits marquants pour Haïti d'un point de vue politique afin de comprendre la nature des institutions politiques dans notre cadre temporel. Nous pourrions ensuite discuter de la Réforme Bernard et mesurer son impact en regard des institutions politiques.

Chapitre 3 Le climat politique et les institutions politiques entre 1979 et 2010

Rappelons que pour la branche sociologique du néo-institutionnalisme, les institutions forment des structures où subsistent un ensemble de coutumes, lois, procédures, règles ou rôles contribuant à assurer une certaine stabilité tout en donnant un ordre à toute société. Le rôle des acteurs compris dans ces structures consiste à reproduire les actions prônées par celles-ci. Autrement dit, une certaine homogénéité des institutions doit être maintenue dans le temps, peu importe les acteurs qui pourraient s’y retrouver afin d’éviter tout déséquilibre au sein de la société. L’action humaine est donc d’abord influencée par l’orientation prise par les institutions politiques. Toutefois, il convient également de préciser que les acteurs compris dans ces structures cherchent à combler leurs intérêts. Ainsi, un tel comportement est compatible avec le climat institutionnel dans lequel ces individus se retrouvent, eux qui cherchent à maintenir une position de choix au sein de la société. Autrement dit, étant donné qu’une hiérarchie doit être maintenue au sein de la société, comme le prévoit l’école néo-institutionnelle, certains individus peuvent donc s’élever au-dessus de la mêlée pour accroître leur position de force, pour créer un rapport de dominant et dominé et aussi pour protéger les intérêts d’un petit groupe en position de force au sein de la société, souvent une élite. D’ailleurs, tout doit être mis en œuvre pour protéger les intérêts de cette élite.

Dans le cas d’Haïti, discuter d’institutionnalisation paraît d’abord laborieux. Comme il en a été question au chapitre 1, dans tout État normalement constitué, les institutions politiques renvoient principalement à un arsenal de lois ou de règles émanant des composantes ou structures essentielles de l’État, soit un pouvoir exécutif, législatif et judiciaire, permettant de structurer et d’ordonner une société. Dans le cas d’Haïti, particulièrement avec sa Constitution adoptée en 1987, les institutions politiques devaient effectivement faire référence à un tel modèle. L’exécutif étant incarné par un président, un premier ministre et son cabinet, le législatif se composant d’une Assemblée nationale formée de deux chambres élues, le Sénat et la Chambre des députés, et siégeant à Port-au-Prince, et le judiciaire formé par différentes cours de justice et différents tribunaux, dont l’instance la plus importante, la Cour de cassation¹. Or, dans les faits, une telle structure semble toujours avoir été paralysée, créant un chaos perpétuel. Ainsi, l’orientation des

¹ RADIO-CANADA. *Comprendre la crise politique haïtienne en 5 questions*, [En ligne], mis à jour le 11 janvier 2015, <http://beta.radio-canada.ca/nouvelle/698824/haïti-crise-politique-cinq-questions-comprendre> (Page consultée le 29 septembre 2017).

institutions a, plus souvent qu'autrement, été dictée par un pouvoir exécutif despote se perpétuant au fil des années et reproduisant les inégalités sociales. Pour bien comprendre cette situation, nous présentons, dans ce chapitre, les événements ayant marqué la politique haïtienne dans notre cadre temporel et posons certains constats relativement aux institutions politiques au cours de cette période. Un tel bilan aidera non seulement à mieux comprendre la situation politique, mais aussi de mieux saisir dans quelle mesure cet environnement a eu des effets sur la grande réforme éducative de 1979.

3.1. Politique en Haïti à travers son histoire

3.1.1. La période de Jean-Claude Duvalier 1971-1986

Pour discuter des institutions politiques haïtiennes et de la politique haïtienne à compter de 1979, nous devons impérativement discuter des années 1971 à 1978. En effet, au cours de ces années, Haïti connaissait un deuxième régime dictatorial successif, celui de Jean-Claude Duvalier, qui s'est échelonné de 1971 à 1986. Ainsi, à l'âge de dix-neuf ans, Jean-Claude Duvalier devient le président d'Haïti, après le décès de son père qui s'était déclaré président à vie après avoir unilatéralement mis sur pied une constitution en ce sens en 1963. Il s'était également donné le droit de nommer son successeur à la présidence, c'est-à-dire son fils. Le régime de Duvalier fils est demeuré toujours aussi autoritaire que celui de son père. Sous son régime, plusieurs milliers d'Haïtiens se positionnant contre le régime ou encore tout simplement soupçonnés de se positionner contre celui-ci ont été enlevés sans jamais être revus, emprisonnés, torturés puis assassinés ou forcés de s'exiler. Pour s'assurer de demeurer en position de force, le régime continuait d'employer les « tontons macoutes » qui avaient toute la latitude d'agir pour s'assurer que le régime ne soit pas compromis. Par ailleurs, sans que le dirigeant ne les force à l'exil, d'autres milliers d'Haïtiens fuient le pays compte tenu de la violence du régime. Incidemment, les institutions politiques, sous le régime de Jean-Claude Duvalier, formaient des structures devant assurer la stabilité du pouvoir en place. Elles formaient donc essentiellement une structure formée de la milice de Duvalier et d'une équipe d'alliés du dirigeant occupant différents postes dans l'échiquier politique et à l'apanage du régime en place. L'élite, ayant des moyens financiers plus importants que le reste de la population, voyait également ses intérêts être protégés par le régime. Dans un tel climat, un modèle homogène devait prévaloir et tous changements risquant de chambarder ce modèle devaient être réprimés. Les apparences de changement au sein des

institutions devaient servir des buts bien précis, comme nous le verrons au moment de discuter de la Réforme Bernard, plutôt que de permettre une réelle évolution de ces mêmes institutions au service de la population. Avec la dictature duvaliériste, nous verrons que, dans notre cadre temporel, la reproduction d'un modèle institutionnel en Haïti était lancée.

3.1.2. Fin de la dictature de Duvalier fils : période de transition politique et l'entrée en scène de Jean-Bertrand Aristide

L'année 1986 marque un tournant important pour l'histoire politique en Haïti avec la fin de la dictature de Jean-Claude Duvalier, faisant suite à de multiples mouvements de protestation organisés dans les mois précédents par la population pour renverser son régime. D'abord organisés dans les secteurs les plus pauvres, ces mouvements gagnent en popularité et prennent rapidement d'assaut le pays. À la tête de ces mouvements, un jeune prêtre de trente-deux ans de Port-au-Prince du nom de Jean-Bertrand Aristide qui, quelques années auparavant, a pu revenir en Haïti après avoir entrepris des études à l'étranger. Au cours de ce séjour, il s'est initié à la théologie de la libération, la mettant d'abord en pratique dans les bidonvilles dès son arrivée². Ces mouvements vont prendre une ampleur telle que la milice de Duvalier aura énormément de difficultés à les réprimer. Dès lors, Port-au-Prince devient le quartier général d'une farouche opposition à la dictature de Duvalier fils gagnant le pays en entier et menant à une intervention de la communauté internationale dès février 1986. Principalement avec l'intervention de la France et des États-Unis, Duvalier est forcé de quitter la présidence et s'exile en France. L'idée d'un gouvernement de transition est aussitôt lancée.

Pour assurer cette transition le temps qu'un nouveau chef d'État soit porté au pouvoir et qu'un nouveau gouvernement soit formé, le Conseil national de gouvernement (CNG)³ est mis en place par la communauté internationale. Ce conseil formé de civils et de militaires qui s'est organisé au moment de chasser Duvalier du pouvoir est dirigé par le général de l'armée haïtienne Henri Namphy. Namphy, un opposant au régime duvaliériste, jouissait d'un prestige et d'une certaine

² PODUR, Justin. *La nouvelle dictature d'Haïti : coup d'État, séisme et occupation onusienne*, Traduction de G. Boulanger, Montréal, Les Éditions Écosociété, 2016, p. 37.

³ ROUPERT, Catherine Ève. *Histoire d'Haïti : La première République noire du Nouveau Monde*. Coll. « Pour l'histoire », Paris, Perrin, 2011, p. 292.

immunité compte tenu des échelons gravés et des années de service consacrées au sein des forces armées haïtiennes. Le contexte n'était pas idéal pour l'arrivée du CNG et de Namphy à la tête du pays, les finances publiques se trouvant notamment dans un piètre état. De plus, d'un point de vue socio-économique, la dictature duvaliériste a accru le fossé entre les riches, une élite servie par sa présidence, et les pauvres. Ce fossé était tel qu'il était impossible de discuter d'une classe moyenne. De plus, très peu d'attention avait été accordée aux secteurs d'importance de la société. À juste titre, lorsque vient le temps d'examiner un secteur comme celui de l'éducation, les écoles étaient trente-cinq fois moins nombreuses que les prisons en 1986⁴. Un bilan qui s'explique principalement par le fait que le dirigeant semblait davantage préoccupé par toutes menaces potentielles à son régime, plutôt que du bien-être de sa population. Les règles émanant du climat institutionnel visaient donc à servir ce régime et la mainmise du dirigeant sur la société. Le gouvernement de transition devait donc s'assurer d'amener le pays vers un régime démocratique en opérant un changement de culture aux institutions, ayant été modelées par trente années de dictature. À ce titre, le mandat premier de cette direction transitoire était d'organiser des élections au cours desquelles le peuple allait élire son dirigeant. L'année 1986 formait donc une année prometteuse pour l'État haïtien.

3.1.3. Climat de perturbations politiques : La succession de quatre dirigeants entre 1986 et 1991

L'année 1986 débutait donc avec l'espoir de changements majeurs sur le plan politique. Toutefois, cette année a plutôt marqué le début de plusieurs années de perturbations politiques avec la succession de quatre dirigeants en l'espace de cinq années. Avant même de faire état de cette succession de dirigeants, il est important de mentionner que le CNG a lui-même connu une importante période de perturbation. En plus du général Namphy, le CNG était composé de cinq membres soient le colonel William Régala (un ancien haut dirigeant de la milice paramilitaire sous François Duvalier et ancien attaché militaire à Washington, agissant donc à titre d'éclaireur pour la Maison-Blanche), le colonel Max Vallès (ancien chef de la garde présidentielle des Duvalier), Prosper Avril (ancien général, conseiller et garde du corps de Jean-Claude Duvalier), Alix Cinéas (ingénieur et ministre des Travaux publics sous les deux administrations Duvalier) et

⁴ PODUR, Justin. *La nouvelle dictature d'Haïti : coup d'État, séisme et occupation onusienne*, Traduction de G. Boulanger, Montréal, Les Éditions Écosociété, 2016, p. 36.

Me Gérard Gourgue (avocat, professeur au secondaire et ancien président de la Ligue des droits de l'Homme; de tous les membres du groupe, il formait le seul qui était totalement indépendant des administrations Duvalier père et fils)⁵. En mars 1986, soit un mois après sa formation, Me Gérard Gourgue qui devait assumer la fonction de ministre de la Justice quitte le CNG sous l'impression que ce groupe n'allait apporter aucun changement significatif sur le plan politique, mais également sur le plan social afin d'améliorer le sort de la population et donc de marquer une rupture avec le modèle des Duvalier. Après la démission de Me Gourgue, Namphy profite de l'occasion pour chasser des rangs du CNG les anciens proches collaborateurs de Jean-Claude Duvalier soient Max Vallès, Prosper Avril et Alix Cinéas. Avec la bénédiction de Washington, le CNG toujours dirigé par Namphy est désormais composé de deux membres : William Régala et Jacques François, un ancien professeur de droit. Malgré les perturbations initiales au sein du collectif, cette seconde mouture du CNG se stabilise pour demeurer en poste jusqu'en février 1988.

Toutefois, il semble difficile de constater des changements notables pour les institutions politiques avec cet effectif en poste. En effet, les mouvements de contestation, déjà bien en place et ayant chassé Duvalier fils du pouvoir, se sont poursuivis tout au long des deux années de Namphy et du CNG. La tête d'affiche de ces mouvements encore une fois Jean-Bertrand Aristide. Ces mouvements ont pris une ampleur telle, qu'ils sont décrits comme évoquant « l'image de gouttes d'eau dont l'accumulation finit par provoquer une inondation »⁶. Conséquemment, ils ont dorénavant un nom, celui du mouvement Lavalas, qui, en créole, « signifie « averse », « inondation », « avalanche » »⁷. Tous ces mouvements de protestation, tournant parfois à la violence, ont pris cette ampleur compte tenu de la joute politique du CNG. Comme il en a été question précédemment, l'objectif principal de ce gouvernement de transition était d'organiser des élections démocratiques pour permettre au peuple d'élire son dirigeant. Or, cet élément n'a jamais semblé constituer une priorité pour Namphy. Au contraire, le dirigeant a semblé entretenir

⁵ ROUPERT, Catherine Ève. *Histoire d'Haïti : La première République noire du Nouveau Monde*. Coll. « Pour l'histoire », Paris, Perrin, 2011, p. 296.

⁶ PODUR, Justin. *La nouvelle dictature d'Haïti : coup d'État, séisme et occupation onusienne*, Traduction de G. Boulanger, Montréal, Les Éditions Écosociété, 2016, p. 37.

⁷ *Ibid*, p. 37.

des ambitions politiques personnelles s'apparentant à ses prédécesseurs soit de s'accrocher à la position de dirigeant le plus longtemps possible. Son régime est d'ailleurs décrit comme étant une copie quasi conforme de celui des Duvalier. Décrit comme étant à la tête d'un régime autoritaire, le comportement de Namphy est conforme à ses prédécesseurs. D'un régime dictatorial, le pays est dorénavant sous l'emprise d'un régime militaire autoritaire. Au même titre que lors des dictatures, les institutions incarnent une structure répressive et ne favorisent pas l'amélioration du sort de la population comme le redoutait Me Gourgue quelques mois auparavant. En effet, aucune réforme d'importance n'est adoptée sous la gouverne de Namphy en ce sens. Bien que son administration ait mis en place une nouvelle Constitution entrée en vigueur en mars 1987 à la suite d'un référendum tenu auprès de la population haïtienne, la mise en œuvre de ce texte ne s'impose aucunement.

Pendant ce temps, la grogne se manifestant par des mouvements de contestation de plus en plus nombreux et l'implication de la communauté internationale pour modérer ces débordements forcent Namphy à organiser des élections pour novembre 1987⁸. Toutefois, ces élections sont annulées devant des mouvements de violence et le pillage de nombreux bureaux de vote. De plus, de nombreuses voix, dont celle de Jean-Bertrand Aristide, continuent à s'élever pour appeler au boycott de ces élections mal organisées par le CNG qui ne souhaitait en fait que l'échec de ce processus pour demeurer en poste. Devant les pressions populaires, un nouveau scrutin est organisé en janvier 1988. Encore une fois, l'organisation de ces élections par Namphy est décriée par plusieurs acteurs de même que par la population, n'ayant jamais vu de dirigeant gouverner pour leur bien-être. Il n'est donc pas surprenant de constater que seulement cinq pour cent de la population se soient présentés aux urnes lors de cette élection⁹. À l'issue du scrutin ne comptant pas moins de dix candidats, Leslie Manigat est élu. Cependant, plusieurs se sont questionnés sur la légitimité de ce scrutin mal administré, très peu surveillé et dont le dépouillement des boîtes de scrutin n'a fait l'objet d'aucune surveillance. Mis à part la nomination au poste de premier ministre de l'avocat et professeur de l'Université d'État d'Haïti Martial Célestin pour la première fois dans l'histoire politique d'Haïti comme le prévoyait la Constitution de 1987, la présidence de

⁸ ROUPERT, Catherine Ève. *Histoire d'Haïti : La première République noire du Nouveau Monde*. Coll. « Pour l'histoire », Paris, Perrin, 2011, p. 300.

⁹ *Ibid*, p. 313.

Manigat a été de courte durée, renversé le 20 juin 1988 par « des militaires du général Namphy et expulsé sans autre forme de procès vers la République dominicaine »¹⁰. À son départ, les finances publiques se trouvent encore une fois dans un état lamentable.

Le retour de Namphy marque celui d'un régime encore plus autoritaire que lors de son premier mandat. En effet, Namphy a mis en place un modèle calqué sur la terreur. Il est décrit comme étant impitoyable envers le peuple et s'assure d'interdire toute forme de contestation de son régime. Encore une fois, les structures de l'État sont paralysées. Pouvoirs exécutifs, législatifs et judiciaires ne forment qu'une lubie. Au même titre que lors de la dictature duvaliériste, les institutions incarnent un outil devant assurer la mainmise du pouvoir en place. De plus, compte tenu de la force du mouvement Lavalas, la seconde présidence de Namphy est marquée par l'organisation d'une milice, tout comme lors des dictatures duvaliéristes, devant assurer la pérennité du régime. Cette milice est également élevée au rang d'autorité ayant carte blanche pour s'assurer que les règles et l'ordre émanant de cette structure politique soient respectés. À preuve, à la fin des années 1980, cette milice tente d'assassiner Jean-Bertrand Aristide, mettant feu à son église. Aristide s'en sauve *in extremis*. Cette action provoque l'ire du peuple et de plusieurs hommes de la garde présidentielle pour mener, le 17 septembre 1988, à un nouveau bouleversement politique en Haïti. En effet, un mouvement de rébellion organisé par des anciens hommes de Namphy, qui se sont depuis retournés contre lui, prend d'assaut le palais présidentiel. Namphy est alors renversé et exilé vers la République dominicaine, au même titre que Leslie Manigat. Prosper Avril est alors désigné comme le nouveau chef d'État. Avril, un ancien collaborateur de Jean-Claude Duvalier, est amené à la présidence d'un pays en ruine et encore bien loin de cet idéal démocratique promu par la fin des dictatures duvaliéristes et la Constitution de 1987. La présidence d'Avril devait amener un vent de changement pour le pays. Sa présidence devait finalement permettre la mise en place d'une démocratie directe en démantelant notamment l'armée de même que les milices organisées ayant des cellules dans l'armée haïtienne et en révoquant des militaires travaillant pour les administrations précédentes et impliqués dans le

¹⁰ ROUPERT, Catherine Ève. *Histoire d'Haïti : La première République noire du Nouveau Monde*. Coll. « Pour l'histoire », Paris, Perrin, 2011, p. 314.

trafic de stupéfiants sous les dictatures duvaliéristes¹¹. Bref, l'ambition d'Avril consistait à assainir l'appareil politique, à éliminer tous les canaux de corruption qui demeuraient bien en place malgré le départ des Duvalier et à faire évoluer les institutions politiques haïtiennes pour qu'elles permettent la mise en place de programmes au service de la population haïtienne. Par le biais de sa présidence, il tente également de faire belle figure auprès de la communauté internationale sans cesse impliquée dans la gestion du pays et de manière un peu plus marquée au moment du départ de Jean-Claude Duvalier. Toutefois, la présidence d'Avril n'amène rien de bien différent de celle de Namphy. Compte tenu du contexte dans lequel le pays se trouvait, c'est-à-dire celui d'un mécontentement généralisé se manifestant par d'importants mouvements de contestation populaires, Avril voyait sans cesse le nuage du complot pour le renverser planer au-dessus de lui privilégiant donc un mode de gestion autoritaire. Il a également semblé entretenir une soif du pouvoir en encourageant la survie des milices pour assurer la pérennité de son régime et se montrant, par la même occasion, complètement indifférent au bien-être de sa population, l'orientation des institutions allant également dans le sens de sa présidence. Les mouvements de contestation se sont toutefois poursuivis sous sa présidence, menant à une intervention de la communauté internationale et le contraignant à l'exil le 10 mars 1990 vers une demeure luxueuse en Floride. À son départ, il laisse le pays dans un état lamentable quittant « avec famille, armes, bagages et tout l'argent qu'il a pu rafler dans les caisses de l'État »¹². Au même titre que ses prédécesseurs, les finances publiques ont continué à périliter, permettant difficilement d'apporter des changements pour la population. Hérard Abraham, ancien dirigeant de l'académie militaire d'Haïti et ayant œuvré dans l'administration de Jean-Claude Duvalier, est aussitôt désigné comme président par intérim d'Haïti jusqu'au 13 mars 1990.

Le 13 mars 1990, Ertha Pascal-Trouillot, juge de la Cour de cessation d'Haïti, est désignée à titre de chef d'État provisoire par une commission de concertation issue de la communauté internationale¹³, la première femme à occuper un tel poste. La présidence de Pascal-Trouillot visait à ramener l'ordre au sein de la population haïtienne, de veiller à ce qu'une transition soit

¹¹ ROUPERT, Catherine Ève. *Histoire d'Haïti : La première République noire du Nouveau Monde*. Coll. « Pour l'histoire », Paris, Perrin, 2011, p. 313.

¹² *Ibid*, p. 316.

¹³ *Ibid*, p. 316.

assurée et contribuer à l'organisation de nouvelles élections en Haïti. Pascal-Trouillot, quant à elle, est résolument déterminée à remplir son mandat, n'ayant aucunement l'ambition de diriger le pays. Sous la direction de la juge, une élection présidentielle véritablement démocratique et sans heurts est organisée pour la première fois au cours du mois de décembre 1990. À l'issue des deux tours de scrutin (premier tour en décembre 1990 et deuxième tour en janvier 1991), Jean-Bertrand Aristide et le mouvement Lavalas, maintenant constitué comme une formation politique, sont portés au pouvoir. Toutefois, avant la fin de son mandat, Pascal-Trouillot est victime d'une tentative de coup d'État menée par Roger Lafontant, un ancien chef des « tontons macoutes » et ancien ministre sous Jean-Claude Duvalier au cours du mois de janvier 1991. Cependant, ce coup d'État avorte avec l'intervention du général Hérard Abraham, mandaté par les États-Unis, et des partisans du mouvement Lavalas. Mis à part ce seul événement, Haïti voguait finalement vers cet espoir de changement. L'idéal de démocratie n'a jamais été aussi réel après la transition assurée par Pascal-Trouillot et l'arrivée d'Aristide au pouvoir. Avec la présence d'Aristide, les institutions politiques seraient également modelées afin de refléter ce changement de garde et également les changements promus par la Constitution mise en place presque quatre ans plus tôt.

3.1.4. La présidence d'Aristide et le coup d'État de 1991

Après son investiture le 7 février 1991, Jean-Bertrand Aristide est désigné président d'Haïti. Après avoir été exclu de sa congrégation religieuse en décembre 1988 par le Vatican, en raison de son implication politique jugée trop importante et de l'organisation de mouvements de protestation, l'arrivée au pouvoir d'Aristide est considérée favorablement par la majorité de la population, considérant ce président comme étant le porte-voix de la masse opprimée et défavorisée dont les précédentes présidences ont complètement ignoré l'existence. Ainsi, pour la première fois depuis son indépendance, l'État dont les élites politiques avaient décidé d'en faire une institution « privée à la solde de leurs intérêts exclusifs, redevient du domaine public; la nation tout entière, et notamment les masses populaires silencieuses, l'ont arraché à la minorité qui se l'était approprié »¹⁴. Le président du peuple que représentait Aristide devait donc incarner un renouveau sur la scène politique haïtienne. Dès son entrée en poste, « Aristide prend des mesures pour démanteler l'armée, séparer la police de l'armée, mettre les officiers supérieurs à la

¹⁴ ROUPERT, Catherine Ève. *Histoire d'Haïti : La première République noire du Nouveau Monde*. Coll. « Pour l'histoire », Paris, Perrin, 2011, p. 323.

retraite et créer une commission chargée d'enquêter sur la violation des droits de la personne »¹⁵. Dans cette optique de changement de garde, le général Hérard Abraham, qui a pourtant joué un rôle clé pour empêcher le coup d'État de 1991, est remplacé par le général Raoul Cédras afin de diriger les forces armées. La police nationale d'Haïti est renouvelée et a dorénavant une pertinence à titre d'organe devant s'assurer du maintien de l'ordre. La politique d'Aristide semblait donc vouloir rompre avec les modèles anciens pour apporter des solutions à la crise structurelle qui affligeait le pays depuis son existence. Aristide prévoyait également améliorer le sort de la population en ciblant notamment des secteurs comme celui de l'éducation et de la santé¹⁶. Une réforme des institutions est également prévue, en réinstaurant notamment le poste de premier ministre, et en nommant René Garcia Préval au poste.

Toutefois, en analysant la présidence d'Aristide, nous constatons que ses idéaux ont davantage relevé d'ambitions qui ne se sont jamais vraiment matérialisées. En effet, aucun changement notable n'est également observé pour les institutions politiques haïtiennes avec la présidence d'Aristide. En fait, les ambitions d'Aristide semblaient louables, lui qui a entrepris plusieurs gestes significatifs pour tenter d'amener des changements. À juste titre Aristide a, par exemple, adopté une réforme touchant les dépenses de l'État, a procédé à une révision complète du secteur public en chassant des milliers de fonctionnaires corrompus et réfléchissant à des programmes sociaux visant à enrayer la famine, à créer plus d'emplois, à permettre de meilleurs salaires pour les travailleurs et à créer des programmes d'alphabétisation pour la population. Devant ces initiatives prometteuses, Aristide réussit à soutirer des deniers des bailleurs de fonds internationaux¹⁷. Toutefois, aucun changement reflétant la politique socialiste du dirigeant n'est observé. En fait, les fonds injectés ont été très mal administrés et utilisés, la quasi-totalité de ceux-ci ayant été utilisée pour appuyer la lutte contre les cartels de drogue. Plusieurs ont également prétendu qu'Aristide, un homme peu fortuné avant son entrée au pouvoir, est également rentré dans le moule de ces prédécesseurs, profitant de sa présidence pour améliorer sa

¹⁵ PODUR, Justin. *La nouvelle dictature d'Haïti : coup d'État, séisme et occupation onusienne*, Traduction de G. Boulanger, Montréal, Les Éditions Écosociété, 2016, p. 39.

¹⁶ ROUPERT, Catherine Ève. *Histoire d'Haïti : La première République noire du Nouveau Monde*. Coll. « Pour l'histoire », Paris, Perrin, 2011, p. 328.

¹⁷ *Ibid*, p. 329.

situation financière personnelle par le biais de ces fonds. Devant un mécontentement généralisé, tant des anciens supporters du mouvement Lavalas que des officiers de l'armée ou des classes les mieux nanties de la société, des mouvements de contestation ont recommencé à faire éruption, se soldant par le renversement d'Aristide lors d'un coup d'État orchestré le 29 septembre 1991. À la tête de ce putsch, le général Raoul Cédras pourtant arrivé en poste sous Aristide. Dès lors, Aristide s'exile aux États-Unis alors que Cédras est porté au pouvoir. Haïti est de nouveau plongé dans un nouveau climat d'instabilité et la communauté internationale met fin au programme d'aide financière pour Haïti devant cette nouvelle période de perturbation.

3.1.5. Nouveau recul pour la politique haïtienne (1991-1994)

Le coup d'État de 1991 a, encore une fois, fragilisé la situation d'Haïti. Sur le plan politique, ce putsch a été synonyme d'un recul et d'une incapacité des institutions politiques de se renouveler. Son grand artisan, Raoul Cédras, se désigne président de la République du 1er au 8 octobre 1991. Bien que deux autres présidents aient été désignés à titre provisoire entre 1991 et 1994, soient Joseph Nérette et Marc Bazin¹⁸, ils ont dirigé en fonction des attentes fixées par Cédras. Un régime autoritaire est encore une fois en place. Les institutions, au même titre que lors des dictatures des Duvalier, incarnent toujours le symbole du chien de garde du dirigeant prévoyant un ordre à être maintenu dans la société. Encore une fois, une milice paramilitaire chargée de faire respecter le régime, d'assurer le respect de l'ordre et de réprimer tous mouvements susceptibles de menacer le pouvoir incarne les institutions en place. Une nouvelle fusion entre l'armée et la police nationale est également de mise. Au cours de ces trois années, aucune avancée majeure pour le peuple haïtien n'est perçue par le biais des structures de l'État. Au contraire, elles se sont avérées toujours aussi inefficaces, classant aux oubliettes la Constitution de 1987.

La situation du pays ne cessant de se détériorer et la violence étant de plus en plus répandue, la communauté internationale, principalement par le biais des États-Unis, est encore appelée à intervenir dans ce pays qui était pourtant sur le chemin de la démocratie et de la réforme de ses institutions. Avec l'intervention du président américain Bill Clinton adoptant la résolution 940 du

¹⁸ ROUPERT, Catherine Ève. *Histoire d'Haïti : La première République noire du Nouveau Monde*. Coll. « Pour l'histoire », Paris, Perrin, 2011, p. 336-337.

Conseil de sécurité de l'Organisation des Nations Unies (ONU) sommant Cédras et sa milice paramilitaire de céder le pouvoir à Aristide, un médiateur de l'ONU négocie l'accord du *Governor's Island* entre Cédras et Aristide, assurant le retour de ce dernier à la présidence¹⁹. Cet accord, négocié en juin 1993, prévoyait principalement la fin du régime militaire et dictatorial de Cédras, le retour d'Aristide à titre de président à compter du 30 octobre 1993, la désignation d'un nouveau premier ministre nommé par le président, une nouvelle réforme de l'armée, la levée des sanctions économiques en vigueur contre Haïti et une amnistie contre les artisans principaux du coup d'État de 1991. Toutes ces clauses étaient imposées afin de s'assurer que le retour d'Aristide n'allait pas s'inscrire sous le signe de la vengeance, mais plutôt pour finalement permettre les changements attendus depuis tant d'années sur le plan politique²⁰. Après une série de négociations entreprise par les États-Unis, Cédras est contraint de céder le pouvoir et Aristide est à nouveau porté à la présidence d'Haïti le 15 octobre 1994²¹. Aristide, entré en fonction en février 1991, accepte de faire d'autres concessions soient de terminer son mandat à la date prévue, malgré les trois années qui l'ont tenu en exil. Il réitère également son intention de ne pas engager de poursuites contre les artisans du putsch de 1991 et désigne Smarck Michel au poste de premier ministre²². Ce retour d'Aristide devait améliorer le sort de la population, bien qu'une déception se soit fait sentir quelques années plus tôt. Son retour, cautionné par les États-Unis, devait changer la direction du pays qui était aux prises, depuis les trois dernières années avec un régime autoritaire qui n'a que multiplié les massacres, sans apporter de changements pour la population si ce n'est que d'accentuer davantage l'écart entre riches et pauvres. D'ailleurs, les classes les mieux nanties cautionnaient ce type de régime qui venaient leur redonner le pouvoir et servant leurs intérêts.

3.1.6 Le retour d'Aristide en 1994

Le retour à la présidence d'Aristide en octobre 1994 est marquée par l'arrivée au pays de milliers de militaires américains chargés de s'assurer de créer un environnement plus sécuritaire en Haïti.

¹⁹ PODUR, Justin. *La nouvelle dictature d'Haïti : coup d'État, séisme et occupation onusienne*, Traduction de G. Boulanger, Montréal, Les Éditions Écosociété, 2016, p.41.

²⁰ *Ibid*, p.41-42.

²¹ *Ibid*, p. 42.

²² *Ibid*, p. 42.

De plus, la présence de ces hommes devait incarner l'image d'une Haïti nouvelle faisant la promotion de la démocratie, de la fin des mouvements de contestation populaire, de l'ordre au sein de la population et de la répression du régime de terreur incarné par les prédécesseurs d'Aristide. Haïti devait donc entrer dans une nouvelle ère politique, le pays étant sous la tutelle à peine voilée des États-Unis dictant dorénavant les actions du dirigeant. Avec le retour d'Aristide et l'intervention américaine, la Constitution de 1987 est également restaurée. Mais quel bilan peut-on dresser du retour d'Aristide en regard du système politique haïtien et des structures de l'État?

D'abord, Aristide devait adopter une politique visant à démanteler l'armée haïtienne au sein de laquelle se retrouvaient également plusieurs membres des milices paramilitaires. L'armée haïtienne est démantelée dès 1995 et la police nationale haïtienne est rétablie pour assurer l'ordre. Aristide adopte également une loi d'amnistie contre les principaux artisans du coup d'État de 1991 et responsables de violations des droits de l'Homme. Toutefois, cette loi soulève la frustration du peuple, éliminant tout potentiel de recours légaux contre ces personnes. Devant ces efforts du président haïtien, les États-Unis rétablissent le programme d'aide financière pour Haïti, mais le suspendent aussitôt devant le refus d'Aristide de mettre en œuvre un important programme de privatisation des services publics afin de réduire la taille de l'État, sur demande de son pourvoyeur américain. Aristide continue de faire à sa tête et « adopte d'autres mesures à contre-courant de la ligne de conduite dictée par les intérêts étrangers »²³. Ces mesures se sont également avérées impopulaires auprès de son premier ministre démissionnant de son poste et cédant son siège à Claudette Werleigh²⁴, la candidate pressentie en premier lieu par Aristide pour occuper ce poste. Avec les timides moyens financiers à sa portée, Aristide décide tout de même de jeter l'idée de la mise en place de programmes allant en concordance avec ses priorités initiales, soient l'éducation et la santé, en réfléchissant à des moyens pour construire plus d'écoles publiques et en favorisant un partenariat avec la Croix-Rouge pour réduire la mortalité infantile et la transmission du sida notamment²⁵. Bien que louables, les nombreux changements

²³ PODUR, Justin. *La nouvelle dictature d'Haïti : coup d'État, séisme et occupation onusienne*, Traduction de G. Boulanger, Montréal, Les Éditions Écosociété, 2016, p. 44.

²⁴ *Ibid*, p. 44.

²⁵ *Ibid*, p. 44-45.

proposés par Aristide ne se matérialisent pas au cours de son mandat devant bientôt prendre fin. Les finances publiques s'avèrent également insuffisantes pour permettre de tels changements. Par ailleurs, jugeant injuste que son mandat ait été écourté par son exil, Aristide tente de briguer un deuxième mandat. Toutefois, il se bute à l'intervention américaine le contraignant à respecter la Constitution. Mécontent de sa situation, il appuie, avec beaucoup de résistance, son compatriote du mouvement Lavalas, René Garcia Préval élu président en février 1996 à l'issue d'un scrutin marqué par un taux d'abstention se chiffrant à 72%²⁶.

3.1.7. La présidence de René Garcia Préval en 1996 et le retour d'Aristide en 2001 : un recul sur le plan politique

René Garcia Préval, agronome de formation, un allié d'Aristide dans les années 1980 après avoir lui-même connu l'exil sous le régime de François Duvalier en 1963, est retourné en 1975 sous la deuxième dictature duvaliériste. Son idéologie de gauche s'est toujours bien mariée à celle d'Aristide, si bien qu'il s'est rapidement associé à ce dernier dans les mouvements de contestation populaires orchestrés par Aristide. Porté au pouvoir en 1996, il hérite d'un pays en ruine sous le contrôle des États-Unis et des organisations non gouvernementales (ONG). Afin de bénéficier d'un appui financier de la communauté internationale et de bailleurs de fonds internationaux, Préval devait s'assurer de répondre à leurs attentes. À cet effet, le Fonds monétaire international (FMI), chargé de surveiller les finances publiques en Haïti, établit comme priorité l'application de directives libérales pour stimuler son développement économique²⁷. De plus, le FMI s'attend à une privatisation de diverses sphères d'activités du secteur public afin de réduire la taille l'État. Préval est contraint de rompre avec son modèle socialiste pour se voir octroyer un appui financier. Conséquemment, « les défis endémiques de la misère, de l'analphabétisme, du chômage »²⁸ ne seront vraisemblablement pas endigués par la présidence de Préval. Devant l'état de cette situation, un mécontentement généralisé se fait sentir et des mouvements de protestation reprennent de plus belle. Le pays est également plongé dans une crise politique sans précédent voyant son premier ministre quitter son poste, joignant sa voix à

²⁶ ROUPERT, Catherine Ève. *Histoire d'Haïti : La première République noire du Nouveau Monde*. Coll. « Pour l'histoire », Paris, Perrin, 2011, p. 336-337.

²⁷ *Ibid*, p. 346.

²⁸ *Ibid*, p. 346.

celle des citoyens mécontents. Conséquemment, le pays « reste vingt et un mois sans gouvernement et dix-sept mois sans Parlement »²⁹. Les structures de l'État se retrouvent donc complètement immobilisées et le bilan de la présidence de Préval ne permet pas de percevoir des avancées significatives pour le pays. Sauvé par la fin de son mandat, Préval est bien disposé à laisser le poste de dirigeant à son successeur.

La fin de la période de Préval marque également l'implosion du mouvement Lavalas. En effet, des philosophies différentes se confrontant dorénavant au sein de la formation font imploser celle-ci en deux branches distinctes. La première, l'Organisation populaire Lavalas (qui prendra ensuite le nom d'Organisation du peuple en lutte (OPL))³⁰ adoptant des positions plutôt néolibérales voit le jour et rallie le président René Préval. L'autre faction, davantage sociale-démocrate, prend le nom du parti *Fanmi* (famille, en français) Lavalas et rallie Jean-Bertrand Aristide qui est élu sous cette bannière pour son deuxième mandat présidentiel en février 2001. Ce deuxième passage d'Aristide à la présidence marque un changement complet de sa personnalité de dirigeant. Précédemment considéré comme le président du peuple, Aristide est dorénavant perçu comme un tyran désirant assouvir sa soif du pouvoir. Ne comptant que sur un taux de participation d'à peine 20%, Aristide est élu par une majorité de 91,7%³¹. Plusieurs rumeurs courent à l'effet que le dépouillement des bulletins de vote n'a pas été fait en bonne et due forme; aucune suite n'est d'ailleurs donnée à la demande de recomptage formulée par les oppositions. Après ce résultat controversé, Aristide baigne dans la corruption et assoit un régime autoritaire ne tolérant aucunement les opposants à sa présidence. D'ailleurs, le bilan de sa présidence le démontre bien. Au dépôt du premier budget de l'État, « Aristide multiplie par six les fonds alloués à la présidence; ceux des affaires sociales reculent d'un tiers et les crédits pour la santé de moitié »³². Le président Aristide semble donc se remplir les poches au détriment du

²⁹ ROUPERT, Catherine Ève. *Histoire d'Haïti : La première République noire du Nouveau Monde*. Coll. « Pour l'histoire », Paris, Perrin, 2011, p. 346.

³⁰ PODUR, Justin. *La nouvelle dictature d'Haïti : coup d'État, séisme et occupation onusienne*, Traduction de G. Boulanger, Montréal, Les Éditions Écosociété, 2016, p. 48.

³¹ ROUPERT, Catherine Ève. *Histoire d'Haïti : La première République noire du Nouveau Monde*. Coll. « Pour l'histoire », Paris, Perrin, 2011, p. 348.

³² *Ibid*, p. 348.

peuple. Des millions de dollars provenant de l'aide internationale sont également détournés dans des comptes à l'étranger, une villa dans l'un des quartiers les plus huppés de Port-au-Prince est construite pour le président et la Fondation Aristide pour la démocratie voit le jour³³, les fonds de cet organisme ayant été détournés vers des comptes de banque à l'étranger. Dans un tel climat de corruption, la communauté internationale, avec les États-Unis comme chef de fil, suspend à nouveau l'aide financière qui était versée à Haïti ne servant nullement la population. La population, quant à elle, continue à en souffrir, sa situation ne s'améliorant guère.

L'État et ses structures devaient également servir à asseoir le pouvoir d'Aristide et assurer le maintien du régime. À juste titre, une nouvelle milice est mise en place et portant le nom des chimères³⁴. Misant sur la terreur, ce groupe avait le mandat de s'assurer que le régime autoritaire ne soit pas menacé et d'éliminer tous les opposants menaçant ouvertement le pouvoir en place. Ils avaient donc les pleins pouvoirs afin de s'assurer du maintien du régime. Aristide est alors décrit par ses anciens collaborateurs comme étant « autoritaire, vindicatif, égocentrique, un simple professionnel de la politique »³⁵. Les institutions politiques demeuraient inchangées et, tout comme lors des dictatures des Duvalier, étaient en place pour assurer la mainmise du régime et incarner les inégalités sociales en place en se positionnant favorablement pour l'élite. Le peuple, quant à lui, continuait à vivre dans la misère. L'ancien président du peuple incarnait dorénavant l'image des dirigeants autoritaires, qu'il dénonçait lui-même et contre lesquels il avait organisé plusieurs mouvements de protestation. Devant ce régime et la violence déployée par celui-ci, des manifestations sont organisées avec de plus en plus de vigueur à la grandeur du pays. Appuyés par la police nationale, plusieurs opposants au régime, comprenant plusieurs milliers d'étudiants qui étaient auparavant des alliés d'Aristide, ont pris d'assaut les rues devant ce recul politique connu par Haïti. Des confrontations entre ces manifestants et les hommes d'Aristide sont de plus en plus répandus. Devant tous ces mouvements de protestation créant un désordre, la communauté internationale avec la France et les États-Unis s'imposent par l'intermédiaire de l'ONU. Aristide est forcé de capituler, remettant sa démission en février 2004. Aristide

³³ ROUPERT, Catherine Ève. *Histoire d'Haïti : La première République noire du Nouveau Monde*. Coll. « Pour l'histoire », Paris, Perrin, 2011, p.347.

³⁴ *Ibid*, p.347.

³⁵ *Ibid*, p. 348.

dorénavant marié après avoir été défroqué par le Vatican, s'exile avec son épouse et ses deux filles à bord d'un hélicoptère américain vers la République centrafricaine, pour ensuite se diriger en Afrique du Sud. Boniface Alexandre, est alors désigné à titre de président provisoire d'ici à ce que les élections de 2006 soient organisées pour voir René Garcia Préval diriger le pays à nouveau.

3.1.8. La deuxième présidence de René Garcia Préval de 2006 au tremblement de terre de 2010

Lorsque Préval est à nouveau amené à diriger le pays en 2006, sous la bannière d'un nouveau parti qu'il fonde, le parti *Lespwa* (signifiant l'espoir en français)³⁶, il a la ferme intention de travailler pour le peuple. Voulant mettre en place une première véritable politique socialiste, sa volonté est d'abord de modeler les institutions politiques afin de refléter ce mode de gouvernance. Avec un appui de la Mission des Nations unies pour la stabilisation en Haïti (MINUSTAH), une mission de maintien de paix chapeauté par l'ONU et créé en 2004 avec le départ d'Aristide, il privilégie la sécurité de la population vivant majoritairement dans les bidonvilles en y ramenant les forces de l'ordre pour ramener la sécurité au pays³⁷; les bidonvilles ayant formé le terreau fertile des mouvements protestataires menés par Aristide. Toujours avec l'appui de la MINUSTAH, la justice et le respect des droits de la personne sont placés comme étant prioritaires pour le dirigeant à l'endroit de sa population. Enfin, l'idée de mettre en place des programmes sociaux au service de la population semble constituer un réel désir pour le dirigeant. À preuve, l'élaboration d'un programme d'alphabétisation est pensée par le président Préval, nous y reviendrons d'ailleurs plus tard dans le texte lorsque nous discuterons du système éducatif haïtien. René Préval est donc perçu positivement par la communauté internationale convaincue qu'un président haïtien pourra, pour la première fois, faire les choses différemment pour la population haïtienne et faire évoluer les structures de l'État. Si bien que le climat permettant de voir des bailleurs de fonds internationaux réinvestir pour appuyer l'État semble de plus en plus probable.

³⁶ ROUPERT, Catherine Ève. *Histoire d'Haïti : La première République noire du Nouveau Monde*. Coll. « Pour l'histoire », Paris, Perrin, 2011, p. 353.

³⁷ *Ibid*, p. 354.

Toutefois, la présidence de René Préval place le pays, plus que jamais, comme étant une République d'ONG. De plus, cette même présidence est davantage marquée par des catastrophes naturelles venues miner les efforts déployés pour améliorer son sort. En 2008, quatre cyclones successifs ravagent les Gonaïves en l'espace de trois semaines, se remettant à peine de l'ouragan Jeanne en 2004. Un défi se pose donc pour Préval qui doit mobiliser des efforts pour venir en aide à la population des Gonaïves. Toutefois, le coup final à la présidence de Préval est porté en janvier 2010 avec le puissant séisme. Haïti est donc plongé dans une nouvelle crise venant fragiliser les structures de l'État qui, jusque-là, n'avaient jamais été bien solides.

3.2. Analyse du climat politique et constats au sujet des institutions politiques en Haïti

Pour faire suite à ce bilan, il est possible d'analyser certains éléments et de poser certains constats touchant le climat politique de même que les institutions politiques haïtiennes. Comme nous en avons fait mention plus tôt, il semble plutôt hasardeux de discuter des institutions haïtiennes dans le cadre temporel qui nous occupe compte tenu des perturbations connues par le pays au cours de cette période. Nous posons donc nos constats en trois ordres soient d'un ordre politique, d'un ordre économique et d'un ordre social. Poser ces constats permettra de mieux comprendre dans quel contexte s'inscrivait la Réforme Bernard, mais également les résultats enregistrés par cette dernière.

3.2.1. Constats de nature politique

Comme nous l'avons vu en première partie du présent chapitre, les dirigeants haïtiens se succédaient rapidement à la tête du pays et très peu ont réussi à terminer leur mandat après la deuxième dictature duvaliériste. De manière plus précise, une quinzaine d'individus se sont succédé après la deuxième dictature duvaliériste, soit en l'espace de vingt-quatre années. Bien qu'une Constitution ait été adoptée en 1987 prévoyant un seul mandat de cinq années par dirigeant⁴⁰, la majorité des dirigeants haïtiens et des différents gouvernements n'ont pu compléter leur mandat compte tenu des perturbations connues sur le plan politique. Ainsi, il est possible d'affirmer que le climat politique en Haïti au cours de cette période n'était pas du tout favorable, ce qui a engendré plusieurs maux pour le pays. Pour discuter du climat politique à l'intérieur de

⁴⁰ ORGANISATION DES ÉTATS AMÉRICAINS, « La Constitution de la République d'Haïti 1987 – Article 134.5 », [En ligne], 2007, https://www.oas.org/juridico/mla/fr/hti/fr_hti-int-txt-const.html (Page consultée le 29 septembre 2017).

notre cadre temporel et en ne perdant pas de vue notre cadre théorique, nous le classifions en deux catégories soient par un climat de stabilité politique et un autre d'instabilité politique. Bien qu'il soit possible de discuter d'une certaine stabilité entre 1971 et 1986, mentionnons que cette stabilité s'explique par l'effet de continuité d'une dynamique bien installée depuis 1957 par le biais du régime dictatorial des Duvalier. Dans cette dynamique, il fallait tout mettre en place afin de ne pas perturber le régime et ne pas menacer les idéaux promus par celui-ci. Dans cette logique, les institutions formaient cette structure où une hiérarchie et un certain ordre devaient exister. En d'autres mots, toutes les instances politiques devaient être modelées afin de s'assurer de la préservation du pouvoir du dirigeant tout en s'assurant d'éliminer toutes sources pouvant le déstabiliser. À preuve, au cours de cette période de dictature, une constitution a été mise de l'avant pour permettre aux Duvalier de se désigner présidents à vie. En faisant également référence à ce modèle, les institutions régissaient également le fonctionnement de la société. Ainsi, elles formaient le théâtre d'un rapport hiérarchique entre le dirigeant, les acteurs compris dans les structures de l'État, et, par extension, l'élite de la société pour laquelle se positionnait favorablement la classe politique. Ce modèle incarnait également les inégalités sociales dans la société. Toutes sources potentielles pouvant nuire ou n'étant pas compatibles au modèle devaient être éliminées, les « tontons macoutes » représentant un bel exemple de cette situation. Mise en place pour assurer la protection du régime, cette milice pouvait commettre toute sorte d'actes de violence à l'endroit de quiconque était soupçonné de menacer le régime. Cette milice représentait donc une autorité et une force devant assurer la pérennité du régime, le respect d'une hiérarchie, la défense des intérêts d'une élite ayant toujours été hautement considérée et donc qu'une certaine cohésion soit maintenue au sein de la société. C'est dans cette mesure que nous discutons d'abord d'une forme de stabilité.

Toutefois, il est également important de nuancer notre propos relativement à cette idée de stabilité, si bien qu'il est davantage possible de discuter d'une instabilité du climat politique au cours de cette période de trente années. Comme nous en avons fait mention, les institutions incarnaient une structure qui prônait la stabilité d'un modèle concentrant le pouvoir dans les mains d'un dirigeant. Cette sorte de suprématie du dirigeant se reflétait également au sein des institutions, régissant le comportement de tous les acteurs compris dans les structures de l'État, soient des hommes politiques œuvrant au sein du gouvernement ou même des membres de la

milice duvaliériste. À toutes fins pratiques, les institutions politiques devaient incarner les valeurs promues par le dirigeant et ce modèle de domination du dirigeant devait être reproduit à l'échelle du pays par le biais de différentes structures. Ce faisant, les acteurs se trouvant au sein des structures de l'État se devaient d'agir en respect de cette dynamique institutionnelle de mise. Considérant cette nature, discuter d'instabilité prend tout son sens, puisque toute personne partageant une vision divergente de celle promue par le régime devait être écartée puisqu'un désordre généralisé pouvait être envisagé. En ce sens, les différentes personnes exilées durant le régime des Duvalier représentent un parfait exemple de cette dynamique. Ainsi, cette importance attachée à défendre des intérêts de pouvoir encastrés au sein des institutions politiques, jumelée à ce mouvement incessant de personnel créait une dynamique d'instabilité. Une instabilité justifiée par la primauté du respect d'un ordre et d'une relation dominants et dominés émanant du climat institutionnel instauré.

La chute de Jean-Claude Duvalier en 1986 devait d'abord permettre à Haïti de se diriger vers une brève période de transition politique afin d'amener un climat de stabilité politique au pays. Par la même occasion, la fin de ce régime dictatorial devait faire place à un régime démocratique et à l'émergence d'un État républicain comme nous l'avons vu précédemment. Cette chute devait également permettre l'apport d'un changement et une certaine évolution au sein des institutions. Toutefois, comme nous l'avons démontré en première partie du chapitre, peu de changements ont été répertoriés relativement au climat politique toujours aussi instable de 1986 à 2010. Comme nous en avons fait mention précédemment, une quinzaine d'individus se sont partagé le pouvoir depuis la fin de la dictature de Jean-Claude Duvalier et seulement une poignée de dirigeants a été en mesure de compléter leur mandat de cinq ans. De plus, ce climat d'instabilité s'est accentué par le biais des mouvements de contestation menés contre les différentes administrations menant à la préparation et la perpétration de coups d'État, qui ont été monnaie courante au cours de cette période.

Compte tenu de ce climat instable, que peut-on dire au sujet des institutions politiques et de la nature de ces dernières entre 1986 et 2010? Revenons, dans un premier temps, sur la Constitution de mars 1987. Dans l'optique de rompre avec le modèle autoritaire connu par le pays depuis 1957, la Constitution haïtienne visait à cadrer le pouvoir politique par le biais d'un ensemble de

règles, de lois et de droits que devait garantir l'État et devant être appliquée par tout dirigeant dans l'exercice de ses fonctions. Par le fait même, la Constitution de 1987 devait empêcher les dérives qui se sont produites sous les administrations duvaliéristes. Les institutions ne devaient donc plus incarner cette image de chien de garde du pouvoir ne se souciant pas du bien-être collectif, mais bien un ensemble cohérent régi par cet ensemble de règles permettant au pouvoir politique d'être encadré, mais surtout de gouverner selon des règles qui allaient finalement prendre en compte l'ensemble de la population haïtienne. La fin du régime des Duvalier devait renvoyer à cette notion du retour à l'État où les institutions politiques haïtiennes devaient se définir comme étant des structures régies par des règles, des lois et des droits incarnés par un pouvoir exécutif, un pouvoir législatif et un pouvoir judiciaire. Bref, un ordre devait finalement exister et une telle structure devait régir le politique et briser cette chaîne élitiste promue depuis tant d'années. Malgré l'adoption de cette Constitution de 1987 prévoyant une telle structure, l'histoire politique haïtienne démontre qu'Haïti a plutôt constitué le théâtre d'un désordre généralisé de 1986 à 2010, ayant certainement eu un impact sur le pays et ses institutions. Si nous nous arrêtons au pouvoir exécutif, il se limitait exclusivement à l'exercice du pouvoir du dirigeant ignorant les autres paliers de ce même pouvoir. À preuve, le poste de premier ministre n'a jamais compté sur une quelconque forme de stabilité et a même été suspendu de 1988 à 1991. Dans cette logique, les institutions incarnaient donc ces structures devant être maintenues et dont les changements ne pouvaient s'opérer, étant incompatibles avec le modèle ayant toujours prévalu. De plus, toujours sur l'aspect de l'instabilité, il convient également de discuter des différents gouvernements. En effet, ces différents gouvernements n'ont jamais su compter sur une quelconque stabilité compte tenu de l'important mouvement de personnel causé par des démissions ou encore de mises à l'écart provoquées par des dirigeants sentant leur régime menacé par la présence de tels individus. De plus, ces mêmes gouvernements ont été élus ou tout simplement amenés au pouvoir sous différentes bannières. Ainsi, il est difficile, au cours de la période qui nous occupe, de discuter de partis politiques compte tenu du nombre incalculable de partis qui pouvaient se former et se dissoudre. Enfin, cette instabilité s'est également manifestée par une importante ingérence de la communauté internationale et des ONG, surtout après le deuxième mandat d'Aristide, prenant une place importante et se substituant sans cesse à l'État pour structurer ces domaines d'importance.

En ce qui a trait aux dirigeants, comme il en a été question précédemment, la plupart de ceux-ci à l'exception de Pascal-Trouillot et de Préval, ont calqué leur présidence sur une idéologie autoritaire, un modèle qui devait pourtant être éliminé avec la chute des Duvalier. En ce sens, il n'est pas surprenant de constater que les institutions étaient modelées selon ce qui prévalait à l'époque des Duvalier. Tout changement risquant de chambarder la société et de modifier cette réalité où l'élite, laquelle faisait dorénavant partie chacun des dirigeants, voyait ses intérêts être pris en compte, se devait d'être éliminée. Il est donc possible de faire un parallèle avec la théorie de l'*habitus* promue par l'école sociologique, prévenant que le comportement des individus compris dans les institutions est d'abord influencé par leur groupe social d'appartenance. De plus, pour incarner ce modèle autoritaire et la répétition du modèle institutionnel instauré, la logique des milices portant d'abord le nom de « tontons macoutes » est demeurée d'actualité durant de nombreuses années en Haïti. Toute menace au pouvoir, tant à l'extérieur qu'à l'intérieur des structures de l'État, devait être réprimée. La seule différence est que les mouvements de contestation populaires pouvaient s'organiser afin de contrebalancer ces abus. En revanche, il est possible d'observer que ce modèle est demeuré somme toute assez statique malgré le changement de dirigeant. On peut donc parler de l'effet de continuité d'un modèle malgré le changement d'acteurs, ce qui renvoie au concept du *path dependency*. Avec un tel modèle et un constant climat d'instabilité, il a été difficile de mettre en place des programmes sociaux forts au service de la population haïtienne. Malgré la mise en place d'une constitution qui devait changer la donne sur le plan politique, une reproduction institutionnelle tendait plutôt à se perpétuer à travers l'histoire du pays, ce qui peut effectivement être observé entre 1986 et 2010. Une reproduction institutionnelle se manifestant par la présence d'hommes politiques dont la nature de la gestion pouvait se traduire comme étant autoritaire, ces mêmes hommes entretenant davantage des ambitions personnelles plutôt que des visées de développement de leur propre population. Par ailleurs, il ne faut également pas perdre de vue qu'Haïti a toujours formé une société de deux classes, soient les riches et les pauvres, la classe moyenne n'ayant jamais existé. Ce faisant, les institutions ont également toujours incarné le théâtre de cette inégalité flagrante au sein de la société en servant cette riche minorité jouissant d'une position de choix. Cette situation était également avantageuse pour les dirigeants qui pouvaient aspirer à élever leur position sociale par le biais d'un passage à la présidence. Il n'est donc pas anodin de constater que la corruption des dirigeants était également devenue une réalité bien ancrée. Conséquemment, peu

importe les acteurs qui arrivaient au pouvoir, à quelques exceptions près, ils se voyaient imprégnés de cet environnement institutionnel et en profitaient pour élever leur position sociale plutôt que de gouverner pour améliorer le sort de la population.

Compte tenu de la faiblesse des institutions et de l'orientation prise par ces dernières en regard de l'environnement dans lequel elles évoluaient, il n'est pas anodin de constater qu'au cours des années à propos desquelles nous concentrons la présente recherche, plusieurs acteurs sont venus se substituer à l'État pour appuyer certains domaines de pointe de la société haïtienne, tels celui de l'éducation ou encore de la santé. En effet, les structures de l'État étant trop faibles pour appuyer ces secteurs d'importance, des acteurs tels les ONG, la sphère religieuse et même certains groupes privés sont venus se substituer à l'État, privatisant majoritairement ces mêmes secteurs. La présence de ces acteurs venus se substituer à l'État a, sans contredit, influencé la mise en place de certains programmes qui devaient pourtant être régis par les structures de l'État. Nous en discuterons de manière plus importante lorsque nous analyserons la sphère éducative haïtienne par le biais de la Réforme Bernard.

3.2.2. Constats de nature économique

Quelques constats de nature économique peuvent également être relevés. Comme nous l'avons vu précédemment, une situation assez homogène a pu être observée chez plusieurs dirigeants qui se sont retrouvés à diriger Haïti. En effet, pendant et après le mandat de ces derniers, il est possible de constater une dégradation importante des finances publiques, et ce malgré l'injection de deniers provenant de sources tels l'aide internationale ou les bailleurs de fonds internationaux. Paradoxalement à cette situation, plusieurs dirigeants ont été en mesure d'améliorer leur situation économique personnelle grâce à leur mandat. Pour faire la lumière sur la question économique dont il est question pour Haïti, appuyons notre propos en faisant référence à la théorie du néo-patrimonialisme.

D'abord développé par le sociologue israélien Shmuel Noah Eisenstadt, puis repris par plusieurs autres théoriciens, dont Jean-François Ménéard, ce concept tire ses origines de la théorie traditionnelle du patrimonialisme, elle-même utilisée pour discuter d'anciens régimes des continents de l'Europe, de l'Asie et de l'Amérique latine. Le patrimonialisme tire lui-même son

essence de la théorie de la domination mise de l'avant par le sociologue allemand Max Weber expliquant la question de la légitimité de la domination et du pouvoir exercés par un individu, donc un dirigeant désigné dans une société donnée. L'école patrimoniale, reprenant cette idée, prévient que tout détenteur du pouvoir a recours à une domination de type patrimoniale s'exprimant sous la forme d'un clientélisme ou sous le signe de la corruption, par exemple, pour exercer une forme de contrôle à la fois sur une société, mais aussi sur les ressources disponibles au sein de cette dernière⁴¹. Le système politique sous la direction de ce dirigeant s'apparente à un régime despotique et les structures de l'État sont contrôlées par un petit groupe servant leurs propres intérêts et ceux du despote.

Avec l'indépendance assez récente des pays africains et de la nature de l'État de ces pays, la théorie du néo-patrimonialisme s'est imposée au courant des années 1970 afin d'apporter un éclairage nouveau relativement à la situation de ces pays plus modernes. Compte tenu de la nature du mode de gouvernance et de la direction que pouvaient prendre plusieurs pays du continent africain, entremêlant le domaine public et le domaine privé, le concept du néo-patrimonialisme s'est imposé pour expliquer ce chevauchement perceptible dans la manière de gouverner des dirigeants africains, en ne perdant pas de vue l'orientation prise par les structures de l'État relativement à ce mode de gouvernance. Ainsi, le néo-patrimonialisme renvoie à un ensemble de situations « caractérisées par l'existence d'un État qui se veut moderne, mais qui, contrairement à l'État bureaucratique wébérien régi par des règles impersonnelles, associe des normes qui sont à la fois publiques et privées »⁴². Pour les tenants de cette théorie, les intérêts privés des dirigeants s'entremêlent donc au caractère public de la fonction de dirigeant. Suivant les fondements de cette théorie, un dirigeant qui se voit octroyer le pouvoir dans une société entretient l'idée de mettre en place des structures lui permettant de tirer des avantages tant sur le plan d'une domination de sa population que sur le plan de gains matériels permis par sa mise au pouvoir. Ces mêmes structures doivent donc faciliter et légitimer la reproduction des actions du dirigeant.

⁴¹ BACH, Daniel C. et Mamoudou Gazibo (dir.). *L'État néopatrimonial: genèse et trajectoires contemporaines*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2011, p. 24.

⁴² *Ibid*, p. 13-14.

Parlant du dirigeant ou du détenteur du pouvoir, le concept du *big man*, d'abord mis de l'avant par l'Américain Marshall Sahlins puis repris par Ménard dans le contexte africain, est également utilisé pour schématiser ce personnage. La caractéristique première du *big man* d'Afrique est de « devoir sa réussite économique et sociale à un investissement en politique »⁴³. Ainsi, il est perçu comme étant une sorte d'entrepreneur qui s'investit dans la politique afin de pouvoir améliorer sa situation personnelle, plus particulièrement entre termes financiers. S'emparer du pouvoir lui permet donc de s'enrichir financièrement et d'accroître son statut social. Conserver ce même pouvoir lui permet de conserver sa position de force dans la société⁴⁴.

En résumé, Michael Bratton et Nicholas van de Walle, repris par Daniel Bach et Mamoudou Gazibo, relatent que :

[...] Dans les régimes néopatrimoniaux, le chef de l'exécutif maintient son autorité par le biais des rapports de clientèle, plutôt qu'à travers une idéologie ou la loi. Comme dans le patrimonialisme classique, le droit de diriger revient à un individu plus qu'à une fonction. [Les...] relations de loyauté et de dépendance imprègnent un système formel administratif et politique, où les responsables de fonctions bureaucratiques sont moins là pour remplir un service public que pour acquérir richesse personnelle et statut [...] L'essence du néopatrimonialisme est l'attribution par les détenteurs de fonctions publiques de faveurs personnelles, aussi bien à l'intérieur de l'État [...] que dans la société [...] ⁴⁵.

Ainsi, une

« Institutionnalisation » se manifeste à travers un ensemble de règles de comportement et de procédures qui ont en commun : un recours systématisé au clientélisme, la redistribution des ressources de l'État à des fins de légitimation, et l'adoption du présidentielisme, fondement d'une concentration du pouvoir au profit d'un individu⁴⁶.

⁴³ BACH, Daniel C. et Mamoudou Gazibo (dir.). L'État néopatrimonial: genèse et trajectoires contemporaines, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2011, p. 48.

⁴⁴ *Ibid*, p. 95-96.

⁴⁵ *Ibid*, p. 50.

⁴⁶ *Ibid*, p. 55-56.

À partir de cette théorie, il est possible de faire quelques parallèles pour afin de discuter du cas d'Haïti.

Comme le néo-patrimonialisme en fait mention, la typologie du *big man* prend tout son sens pour décrire les dirigeants haïtiens. À quelques exceptions près, la plupart des dirigeants haïtiens ont entretenu cette ambition d'accroître leur position de force à l'égard de la population par le biais d'un mode de gouvernance autoritaire. À ce mode de gouvernance, s'est également ajouté également le désir d'accroître leur position économique et sociale en prenant avantage des timides ressources disponibles au pays. Cet exemple est flagrant lorsque vient le temps d'examiner les présidences de Jean-Claude Duvalier, de Prosper Avril et de Jean-Bertrand Aristide, plus particulièrement lors de son second mandat. Analysons ces trois cas de figure en regard du néo-patrimonialisme.

D'abord, dans le cas de Jean-Claude Duvalier, le dirigeant jouissait d'un pouvoir absolu et avait une mainmise sur tous les secteurs d'importance de la société haïtienne. Par sa position de dirigeant incontesté, aucune règle ou instance n'était en place pour assurer un certain contrôle, prévenir des dérives et surveiller son mode de gouvernance. Au contraire, les règles du jeu institutionnel consistaient plutôt à faire régner la peur et à procéder à une éradication de toutes sources potentielles pouvant remettre en cause le modèle promu par son régime. Un tel climat était donc propice pour que le dirigeant puisse prendre avantage des finances publiques afin d'accroître sa situation personnelle. Il y a donc ici un croisement clair entre la fonction de dirigeant et les intérêts privés de l'homme derrière la fonction de dirigeant. Un exemple de cette situation peut se rapporter à mai 1980, année au cours de laquelle le dirigeant s'est offert un mariage de plusieurs millions de dollars, financé sur le dos de la population haïtienne, alors que les finances publiques se trouvaient dans un état lamentable. Au cours des années subséquentes, la fortune du dirigeant n'a cessé de s'accroître, alors que la situation pour la population se détériorait sans cesse. Un autre exemple illustrant les préceptes que nous enseignent la théorie du néo-patrimonialisme se retrouve dans la fin du régime de Duvalier. Comme nous l'avons vu précédemment, Duvalier s'exile vers la France en 1986. Toutefois, au moment de quitter le pays, il emporte également avec lui tout ce qu'il est en mesure de recouvrer des coffres de l'État, ayant

détourné plusieurs millions de dollars des finances publiques à son usage personnel et sans qu'aucune accusation ne soit portée contre lui⁴⁷.

Dans les cas de Prosper Avril et de Jean-Bertrand Aristide, tous deux, au même titre que Duvalier, ont profité de leur présidence pour entremêlés leur fonction de dirigeant à leurs intérêts privés, au détriment de la population. En effet, Avril et Aristide ont profité de leur passage à la présidence pour tirer avantage des ressources financières, incluant celles qui provenaient de la communauté internationale et des bailleurs de fonds internationaux. Pour se rapporter à la théorie néo-patrimoniale, ces deux hommes ont semblé s'investir en politique pour accroître leur position économique et sociale. Le bilan de leur mandat en fait une démonstration assez éloquent. Dans le cas d'Avril, il a été contraint à l'exil en 1990 vers la Floride, s'assurant de s'emparer de ce qui se trouvait dans les coffres de l'État. Son mandat lui a donc permis de consolider sa position économique afin de mener un train de vie aisé en Floride et lui permettant notamment de s'offrir une luxueuse demeure dans son nouveau lieu de résidence. Tout comme pour Duvalier, il a laissé le pays dans un état lamentable paralysant ses finances publiques. Dans le cas d'Aristide, lors de son deuxième mandat, l'un des premiers gestes du dirigeant a été de remanier les finances publiques afin de multiplier par six les fonds destinés à la présidence et amputant du coup l'enveloppe budgétaire de secteurs d'importance, tel celui de la santé. De plus, des sommes astronomiques ont été injectées pour la construction d'une luxueuse résidence dans un des quartiers les plus cossus de Port-au-Prince, alors que la population ne voyait aucune amélioration de sa situation et ne voyait aucun programme financé par l'État à son service. À l'instar de la présidence de différents chefs d'État africains, la présidence de ces deux hommes a sans aucun doute été marquée par une démarche politique entrepreneuriale, eux qui ont profité de leur implication en politique pour accroître leur statut économique, social et leur position de force dans la société. Un chevauchement entre public et privé n'était donc pas anodin pour consolider et légitimer leur position à l'égard de la population. Cela a donc donné lieu à des dérives où corruption et impunité sont ressorties de ces présidences, ayant vu ces différents dirigeants détournés des fonds publics à leur usage personnel.

⁴⁷ PODUR, Justin. *La nouvelle dictature d'Haïti : coup d'État, séisme et occupation onusienne*, Traduction de G. Boulanger, Montréal, Les Éditions Écosociété, 2016, p. 36.

Que dire des institutions dans une telle logique? Comme nous l'avons vu dans le cadre du néo-patrimonialisme, il n'existe pas d'idéologie, des lois ou de règles régissant la gestion du pouvoir des dirigeants. Toutefois, d'un point du néo-institutionnel, il semble que les institutions aient permis de réguler de tels comportements. Comme nous l'avons vu précédemment, les institutions devaient répondre aux ambitions personnelles des dirigeants, s'assurant que le pouvoir se retrouvait entre leurs mains. Il est possible d'observer cette situation lorsque nous examinons le cas d'Haïti, par le biais de la présidence de ces trois personnages. Bien que nous ayons vu que l'approche néo-institutionnelle, de manière générale et se rapportant à l'école sociologique, mise sur une orientation dictée par un environnement institutionnel plutôt que par l'action des acteurs dictant l'orientation des institutions, précisons que le cas d'Haïti semble imbriquer ces deux logiques. Dicté par un modèle institutionnel prônant le respect d'une autorité et d'un ordre, notons que l'action des dirigeants en termes d'avantages financiers se marie bien avec l'orientation des institutions, concentrées à assurer la pérennité du régime de ces personnages, et permettant donc ce genre de dérive. Ainsi, si nous nous limitons à l'action de ces trois personnages, il est permis d'affirmer que leur action sur le plan des avantages financiers enregistré par le biais de leur présidence a sans aucun doute paralysé la possibilité de déployer des programmes sociaux pour la population et créant un trou béant pour les finances publiques.

Bien que les autres présidences puissent être nuancées dans notre analyse en termes d'avantages financiers perçus par les personnes ayant occupé le poste, la présidence des trois dirigeants dont nous venons de discuter a certainement nui à la situation économique d'Haïti et a limité les actions que pouvaient menées les autres dirigeants. Pour faire suite à l'analyse des trois cas de figure dont nous avons fait mention, il est possible d'affirmer qu'il a été difficile d'apporter des changements tendant à améliorer les secteurs de pointe pour la population haïtienne compte tenu du peu de ressources financières disponibles. Les institutions ont donc servi à appuyer et à permettre la reproduction d'une telle logique.

3.2.3. Constats de nature sociale

Des constats sur le plan social peuvent également être relevés. D'abord, discutons de la disparité entre les riches et les pauvres. Comme nous en avons fait état, peu importe les dirigeants qui se sont retrouvés à la présidence, la situation pour les finances publiques n'a cessé de se dégrader.

Cela a donc eu des conséquences néfastes pour la majorité pauvre, qui n'a pu constater d'améliorations de sa situation et qui ne pouvait compter sur l'État pour mettre en place de forts programmes sociaux. De plus, la privatisation de certains secteurs d'activités a pu s'opérer sans embûches permettant de réduire la taille de l'État, mais créant une importante pression financière sur la population haïtienne. Conséquemment, le fossé entre riches et pauvres n'a cessé de s'accroître entre 1979 et 2010. Pourtant, l'aide internationale et l'implication de bailleurs de fonds internationaux devaient aider à la situation de cette population en situation de vulnérabilité. Comment se fait-il que la situation n'ait fait que se dégrader? En fait, en l'absence de règles permettant de structurer les finances publiques d'Haïti, il n'est pas surprenant de constater que c'est la majorité de la population ayant de faibles moyens financiers qui en a payé la note. Les institutions étant davantage en place pour jouer le rôle de chien de garde du pouvoir, la misère n'a fait que se généraliser et ces mêmes institutions ont plutôt servi à reproduire un modèle accroissant l'écart entre riches et pauvres, mais également de consolider la position des dominants sur des dominés. Il est toutefois possible de relever un paradoxe énorme, puisque pendant que la situation socio-économique de la population se dégradait et que le pays ne cessait de figurer au sommet du palmarès des pays les plus pauvres du globe, les dirigeants jouissaient, pour la plupart, d'une situation complètement différente en améliorant leur position économique et sociale.

Au-delà de la situation socio-économique de la population haïtienne qui n'a cessé de se dégrader, d'autres constats de nature sociale peuvent être relevés, les institutions n'ayant pas permis de changements notables. Relevons d'abord les revendications de la population dans leur quête de justice pour les violations commises par les hommes employés par Duvalier et par les autres dirigeants qui se sont succédé. En fait, malgré l'évincement de plusieurs anciens membres de la garde rapprochée de Jean-Claude Duvalier, plusieurs postes importants au sein du gouvernement ont continué à être occupés par d'anciens collaborateurs de l'ancien dictateur⁴⁸ à travers l'histoire politique du pays. Cette situation démontre une faiblesse des institutions, ne prévoyant aucune mesure pour venir pallier ces injustices décriées par le peuple, mais également une remise en question des fondements même de l'État qui, par le biais de la Constitution de 1987 devait

⁴⁸ ROUPERT, Catherine Ève. *Histoire d'Haïti : La première République noire du Nouveau Monde*. Coll. « Pour l'histoire », Paris, Perrin, 2011, p. 299.

garantir la justice et le respect des droits de l'Homme. Pire encore, lors du retour d'Aristide en Haïti en 1994, aucune action n'a été entreprise contre les principaux acteurs responsables du putsch à son endroit et des violences perpétrées à la grandeur du pays, Aristide ayant été contraint de ne pas engager de recours à l'endroit de ces individus. Cela a donc eu pour effet de fomenter la colère du peuple et à encourager les mouvements de protestation qui se sont organisés de manière récurrente ébranlant la confiance du peuple à l'endroit de ses dirigeants et de ses institutions. Les institutions, principalement en raison des pressions internationales exercées sur elles, semblent donc avoir prôné un certain *statu quo* relativement à cette question de justice sociale. Enfin, discutons de la situation de la population haïtienne et de la confiance aveugle témoignée aux dirigeants devant améliorer leur situation après la dictature duvaliériste. La population haïtienne a témoigné d'une confiance aveugle à des promesses de politiques socialistes véhiculées dans les discours de différents personnages voulant diriger le pays. Formant une classe sous-éduquée et toujours écartée de la chose politique, la population témoignait d'une confiance absolue à ces promesses qui ne se matérialisaient jamais, chaque dirigeant œuvrant selon le modèle de leur prédécesseur. Résumons donc le présent chapitre en revenant sur les principaux indicateurs liés aux institutions politiques haïtiennes présentés en chapitre 1 et ayant fait l'objet d'une analyse dans le présent chapitre:

Tableau 3.1. : Tableau synthèse résumant les principaux indicateurs liés au concept des institutions politiques

Indicateurs liés au concept des institutions politiques	Principales observations et résultats obtenus
Climat politique (stabilité versus instabilité)	Instabilité du climat politique entre 1979 et 2010 marquée par une dictature, des tentatives et des coups d'État réussis, la présence de gouvernements provisoires, des élections parfois mal organisées et peu de mandats terminés par les différents dirigeants
Orientation prise par les institutions politiques	L'orientation prise par les institutions politiques s'orientant davantage vers les visées personnelles du dirigeant (chien de garde du pouvoir) et au service d'une élite
Influence sur la mise en place des écoles (privées et	Influence négative marquée par une réduction de la taille de l'État et favorisant une privatisation de plusieurs secteurs, dont celui de

publiques)	l'éducation
L'action ou l'inaction des acteurs compris dans les institutions politiques du pays	Une inaction marquée par une influence du climat institutionnel sur le comportement de différents acteurs classant notamment la Constitution de 1987 aux oubliettes
Des facteurs économiques	Un niveau important de corruption, des visées économiques personnelles à combler et donc des conséquences négatives pour les finances publiques qui n'ont cessé de mal se porter
Des facteurs sociaux	Accentuation des inégalités sociales marquées par un fossé important entre riches et pauvres, aucune classe moyenne, des injustices qui ne se règlent pas et des promesses non tenues menant à la reproduction d'un même modèle

Chapitre 4 Souffle nouveau pour l'éducation en Haïti ? La Réforme Bernard et ses résultats

Comme nous l'avons vu, la période de 1979 à 2010 a été marquée par des perturbations politiques ayant eu des répercussions pour le pays. Malgré ce chaos, l'année 1979 constituait une année importante pour Haïti puisqu'une première véritable réforme éducative voit le jour. Pour faire une mise en contexte relativement à cette réforme, précisons qu'au début de son régime, les politiques éducatives de Duvalier fils demeuraient toujours aussi faibles qu'à l'époque de ses prédécesseurs, ne prônant aucune égalité d'accès pour l'ensemble de la population. L'année 1979 constituait une année porteuse d'espoir pour Haïti alors que Joseph Claude Bernard (Joseph C. Bernard), ministre de l'Éducation d'Haïti entre le 20 avril 1979 et le 12 juillet 1982, est appelé à mettre en place la première véritable réforme du système éducatif haïtien. Bernard, ayant œuvré auprès de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) dans les années 1960 et ayant occupé plusieurs postes dans le secteur éducatif haïtien, est recommandé à Duvalier pour occuper ce poste compte tenu de ses connaissances et des idées nouvelles qu'il pouvait amener pour améliorer le sort de l'éducation en Haïti. Ainsi, l'objectif principal du ministre Bernard était de doter le pays d'un système éducatif misant sur la création de structures capables de répondre aux besoins de la population tout en ayant le mérite de contribuer au développement du territoire. De plus, aux dires du professeur Michel Saint-Germain, au moins deux raisons évidentes avaient poussé le ministre à adopter une telle réforme. D'abord, le système éducatif haïtien demeurait encore une fois accessible à une minorité d'individus. À cet effet, le professeur Saint-Germain relate que la République d'Haïti du début des années 1970 formait un pays où 80 % des enfants n'avaient pas accès à l'école¹. La deuxième raison motivant ce changement touchait les lacunes de fonctionnement du système scolaire haïtien. À ce sujet, le professeur Saint-Germain fait état des grandes lacunes causées par la présence de faibles institutions incapables d'appuyer la sphère éducative. Ainsi, on recensait, par exemple, une importante présence d'enseignants peu ou pas qualifiés, la continuité d'un système élitiste et sélectif déterminant les enfants ayant le droit de fréquenter les écoles et, aussi, l'utilisation unique du français sans inclure le créole, la langue d'usage de la majeure partie de la

¹ SAINT-GERMAIN, Michel. « Problématique linguistique en Haïti et réforme éducative: quelques constats », *Revue des sciences de l'éducation* [En ligne], vol. 23, no 3, 1997, p. 620, <http://www.erudit.org/revue/rse/1997/v23/n3/031954ar.pdf> (Page consultée le 08 février 2013).

population, dans l'enseignement. Il ne faut également pas oublier la problématique touchant la réalité du milieu urbain et rural, ayant toujours été négligée par les acteurs chargés de structurer la sphère éducative.

Compte tenu de ces nombreuses problématiques, cette réforme tombait à point pour apporter des changements importants à ce secteur en difficulté depuis plusieurs années. Pour répondre aux problèmes enregistrés pour le système éducatif, la stratégie du ministre Bernard s'articulait autour de sept grands objectifs auxquels devaient souscrire les différentes administrations qui allaient se succéder dans les années à venir pour améliorer le sort de l'éducation en Haïti:

Éradiquer l'analphabétisme à l'horizon de l'an 2000, rendre accessible au plus grand nombre possible d'enfants l'éducation de base, rationaliser les modes de gestion et de fonctionnement du système, renouveler la pédagogie, dynamiser le personnel enseignant, adapter et moderniser les contenus et intégrer l'enseignement technique à l'enseignement général².

Avant de discuter de ces sept grands objectifs, discutons d'abord des changements que visaient à apporter cette grande réforme sur le plan de l'offre éducative.

4.1. Analyse de la Réforme Bernard

Au-delà de ces sept grands objectifs prévus par la politique éducative de Joseph C. Bernard, il convient de préciser que cette stratégie, à son lancement, a reçu un accueil plutôt favorable compte tenu des changements majeurs qu'elle souhaitait apporter pour l'éducation. Dans un premier temps, elle venait apporter des changements à la structure éducative en Haïti. Avant l'année 1979, ce secteur était structuré comme suit :

² JEAN, Rodrigue, *À quand la réforme de l'éducation en Haïti?*: Une analyse et des propositions pour agir, Montréal, 2008, p.20-21.

Tableau 4.1. : Structure éducative avant 1979

Niveaux	Groupes d'âge
Enfantin	4-5 ans
Primaire	6-11 ans
Secondaire	12-18 ans
Supérieur	19-24 ans

Source: JOINT, Louis Auguste, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti: Le cas des écoles catholiques*, Paris, L'Harmattan, 2006, p.110.

Cette structure, longtemps décriée par plusieurs auteurs et spécialistes de l'éducation haïtienne, devait être revitalisée puisqu'elle était très mal régie par l'État. En fait, l'État intervenait très peu afin de s'assurer d'une uniformité tant sur le plan de la gestion que sur le plan du mode de fonctionnement des écoles issues de ces paliers d'enseignement. Ainsi, les écoles s'organisaient comme elles le désiraient et offraient chacune des programmes qui différaient. De plus, la plupart de ces programmes devaient être renouvelés, ne répondant plus à la réalité du monde de l'éducation et aux besoins éducatifs de la population. Il ne fallait donc pas se surprendre de voir plusieurs problématiques découler de cette situation. Par exemple, particulièrement pour les écoles publiques, les redoublements demeuraient fréquents au sein de la population étudiante. Aussi, il n'était pas anodin de constater un manque d'uniformité, en termes d'âge, au sein de la classe étudiante. Des enfants dont l'âge scolaire ne correspondait pas à l'âge moyen du niveau scolaire dans lequel ils étaient inscrits (les « surâgés ») se côtoyaient sans cesse, preuve des difficultés ressenties au sein du système éducatif et faute de moyens mis en place pour pallier cette problématique. Le constat était également le même pour les enfants qui faisaient une entrée tardive à l'école. Au lieu de les intégrer dans des classes adaptées où ils étaient accompagnés afin d'être au même niveau que des enfants de leur âge, ces enfants étaient intégrés dans différentes classes propres à leur groupe d'âge, nonobstant du fait qu'ils n'avaient pas les mêmes acquis que les autres enfants de leur groupe scolaire. Cette même structure ne prévoyait également aucun moyen ou structure en parallèle pour encourager l'alphabétisation et l'éducation des personnes qui avaient quitté les bancs d'école de manière hâtive ou qui n'avaient tout simplement pas les moyens de fréquenter les écoles largement dominées par le privé. Enfin, avec une faible intervention de l'État, une disparité entre les écoles publiques et les écoles privées pouvait être perçue. En fait, comme c'était le cas depuis l'indépendance, les écoles privées dominaient

largement le paysage éducatif devant les difficultés de l'État de mettre des écoles à la disposition de la population haïtienne, lui qui était notamment confronté à un manque criant de ressources. Bref, il fallait revitaliser le secteur de l'éducation au grand complet en Haïti. Il fallait également restructurer ce secteur qui voyait la demande pour avoir accès aux écoles augmenter d'année en année.

La Réforme Bernard devait redynamiser l'offre éducative en Haïti en mettant en place une structure divisée en deux paliers distincts : un secteur éducatif formel et un secteur éducatif non formel. Le secteur formel s'articulait autour d'un modèle éducatif renouvelé et devant être uniforme, tant au public qu'au privé, afin de ne pas répéter les mêmes erreurs que dans le passé. Ainsi, le ministre Bernard propose un secteur formel constitué comme suit :

Tableau 4.2. : Le secteur éducatif formel

Niveaux	Groupes d'âge prévus
Préscolaire (non obligatoire)	0 à 5 ans
Fondamental (trois cycles)	6 à 14 ans Premier cycle : d'une durée de quatre ans 2 ^e cycle : d'une durée de trois ans 3 ^e cycle : d'une durée de deux ans Les deux premiers cycles correspondent à l'éducation primaire et le troisième cycle correspond à une introduction au secondaire
Secondaire	15 à 18 ans
<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement technique et professionnel - Un enseignement supérieur ou universitaire 	La population d'âge adulte, principalement les 19 à 24 ans, ayant le choix de se destiner vers une formation technique ou professionnelle ou un cheminement académique par le biais des universités

Source : PIERRE, Samuel et Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle (GRAHN). *Construction d'une Haïti nouvelle: vision et contribution du GRAHN: Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle*, Montréal, Presses internationales Polytechnique, 2010, p.306.

Le secteur appelé non formel, quant à lui, devait former une structure nouvelle qui n’existait pas dans le passé. De manière plus concrète, ce secteur dit non formel était défini comme étant une structure prévoyant la mise en place de programmes d’alphabétisation ciblant avant tout des personnes âgées de 15 ans et plus. Ainsi, ce secteur se posait comme étant une alternative pour alphabétiser cette couche de la population peu ou pas du tout scolarisée ou ayant tout simplement quitté les bancs d’école de manière prématurée, faute de moyens financiers notamment, et n’étant pas en mesure d’écrire et de lire. La vision du ministre par le biais de ce secteur était de rendre possible :

- (i) L’alphabétisation de base qui vise à donner aux apprenants des compétences en lecture, écriture et calcul; (ii) la postalphabétisation qui centre les actions d’apprentissage sur la consolidation des acquis de l’alphabétisation de base et aussi sur les métiers ou expériences des apprenants et; (ii) l’éducation alternative qui condense les programmes accélérés et l’enseignement fondamental (cours du soir) s’adressant aux enfants déscolarisés ou non scolarisés, le plus souvent en difficulté ou socio économiquement marginalisés³.

D’autre part, plusieurs auteurs et spécialistes de la question de l’éducation haïtienne voyaient la stratégie du ministre d’un bon œil, elle qui misait davantage sur un caractère égalitaire, inclusif et semblait favoriser le développement de la population haïtienne qui pourrait donc acquérir les connaissances nécessaires pour les mettre à contribution de la société. À ce sujet, la reconnaissance du créole dans l’enseignement, elle-même reconnue comme langue officielle au même titre que le français dans la Constitution de 1987, en est un très bon exemple. La reconnaissance du créole était perçue de manière favorable, démontrant une volonté des responsables de l’éducation de vouloir éduquer la population en respect de sa spécificité linguistique, la très grande majorité de la population étant unilingue créole. Comme l’explique Michel Saint-Germain, dans le contexte de cette réforme, « la promotion du créole était à la fois instrumentale et politique parce qu’elle voulait se donner un outil pour garder le jeune à l’école et

³ PIERRE, Samuel et Groupe de réflexion et d’action pour une Haïti nouvelle (GRAHN). *Construction d’une Haïti nouvelle: vision et contribution du GRAHN: Groupe de réflexion et d’action pour une Haïti nouvelle*, Montréal, Presses internationales Polytechnique, 2010, p. 308.

lui permettre d'apprendre dans sa langue maternelle »⁴. La Réforme Bernard a donc eu le mérite de vouloir contribuer à la promotion d'un environnement où, pour la première fois, la question de l'éducation en créole a fait l'objet d'une véritable attention des instances responsables de l'éducation. La Réforme Bernard visait également, pour une des premières fois, à créer un premier véritable programme national d'éducation en consolidant l'éducation en milieu urbain et rural. Enfin, cette stratégie visait à promouvoir l'éducation publique afin de rendre le secteur de l'éducation beaucoup plus accessible que par le passé. En somme, pour le professeur retraité Uli Locher, l'idée derrière la stratégie du ministre Bernard constituait un élément positif pour l'éducation en Haïti, car elle « souhaitait rendre l'éducation fondamentale et accessible à tous, elle souhaitait moderniser les pratiques pédagogiques et souhaitait également optimiser l'efficacité du système scolaire haïtien »⁵. Examinons maintenant les sept grands objectifs de cette stratégie.

4.1.1. L'alphabétisation de la population à l'horizon de l'an 2000

Ce premier objectif de la Réforme Bernard visait à permettre à la population haïtienne de s'alphabétiser tant à l'intérieur des écoles, dans le secteur formel, que dans les centres d'alphabétisation issus du secteur non formel. Bien qu'il soit question d'une alphabétisation de la population à l'horizon de l'an 2000, il est important de préciser que cet objectif tendait davantage à réduire les taux d'analphabétisme de manière continue, et ce même après l'an 2000. Alphabétiser la population à l'intérieur de ce secteur formel formait d'abord une priorité pour le ministre Bernard, compte tenu des résultats enregistrés par le modèle qui prévalait jusque-là. À l'intérieur des établissements scolaires, cet objectif du ministre visait à rendre possible la mise en place d'un programme de formation de base qui soit solide, mais aussi polyvalente afin que tous les enfants fréquentant les écoles soient en mesure de lire et d'écrire dès la plus tendre enfance. Pour atteindre un tel objectif, il fallait mettre en place des moyens visant à mieux encadrer l'enseignement de base des enfants, plus particulièrement à l'intérieur des quatre premières

⁴ SAINT-GERMAIN, Michel. « Problématique linguistique en Haïti et réforme éducative: quelques constats », *Revue des sciences de l'éducation* [En ligne], vol. 23, no 3, 1997, p. 623, <http://www.erudit.org/revue/rse/1997/v23/n3/031954ar.pdf> (Page consultée le 08 février 2013).

⁵ LOCHER, Uli. « Education in Haiti » dans SPEARS, Arthur K. et Carole M. BEROTTE JOSEPH. *The Haitian creole language: history, structure, use and education*, Toronto, Lexington Books, 2012, p 193. Traduction libre de: Patrick Agnant.

années du fondamental formant des années importantes dans le développement des compétences des enfants en écriture et en lecture (enfants de 6 à 10 ans). Ce premier axe de la Réforme Bernard devait également favoriser la création de structures d'accueil dans les écoles pour accompagner les enfants afin de combattre l'illettrisme, de doubler les effectifs scolaires pour appuyer ces efforts, de créer de nouveaux locaux et de réparer les anciens afin de pouvoir accueillir un nombre plus important d'enfants tout en répondant à la demande grandissante. Afin de répondre à cet objectif, il fallait également réorienter le contenu des programmes et des plans d'enseignement, mais aussi préparer des nouveaux manuels scolaires adaptés à la réalité du pays pour pouvoir répondre adéquatement aux besoins d'alphabétisation des enfants fréquentant les écoles. Bref, un ensemble de moyens qui dépendaient à la fois de l'implication de l'État que de l'action des institutions en cause pour mener à bien cet objectif premier de cette grande réforme. Ce même objectif de la Réforme Bernard accordait également une importance capitale à l'alphabétisation de la population qui ne pouvait accéder aux écoles, d'où la mise en place de ce secteur appelé non formel. Par le biais de programmes communautaires ou initiatives populaires au service de l'alphabétisation, ce secteur non formel devait permettre de répondre à cet objectif.

Au-delà de ce que rapporte la littérature, il est important de prendre position, chiffres à l'appui, quant aux résultats apportés par la Réforme Bernard en regard de ce premier grand objectif dans les années suivant son adoption. Cet objectif premier de l'alphabétisation de masse de la population haïtienne était extrêmement ambitieux considérant qu'à peine vingt ans avant l'arrivée du ministre à la tête de ce ministère, le taux d'analphabétisme en Haïti se chiffrait autour de 90% (1959)⁶. Il est important de préciser que très peu de données statistiques sont disponibles en ce qui a trait aux taux d'analphabétisme après la mise en place de la Réforme Bernard. Nous présentons donc les données disponibles à ce sujet:

⁶ DOUYON, Frantz, *Haïti, de l'indépendance à la dépendance*. Paris, L'Harmattan, 2006, p. 84.

Tableau 4.3. : Taux d’analphabétisme au sein de la population haïtienne (en pourcentage) suite à la Réforme Bernard

Année de référence	Taux d’analphabétisme (en %)	Population totale
1982	65 %	5 958 870
1997	56 %	8 136 372
2005	51,9 %	9 260 879
2010	51%	9 896 400

Sources : - AFFAIRES ÉTRANGÈRES, COMMERCE ET DÉVELOPPEMENT CANADA, « Faits et chiffres Haïti », [En ligne], 9 juin 2014, <http://www.international.gc.ca/development-developpement/countries-pays/facts-faits/factshaiti-faitshaiti.aspx?lang=fra> (Page consultée le 31 août 2015).

- DOUYON, Frantz, *Haïti, de l’indépendance à la dépendance*. Paris, L’Harmattan, 2006, p. 84.
- JEAN, Rodrigue, *À quand la réforme de l’éducation en Haïti?*: Une analyse et des propositions pour agir, Montréal, 2008, p.20-21.
- JOINT, Louis Auguste, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti: Le cas des écoles catholiques*, Paris, L’Harmattan, 2006, p.167.
- UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, « Perspective monde: Outil pédagogique des grandes tendances mondiales depuis 1945 – Haïti, population totale », [En 5ligne], 2015, <http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/tend/HTI/fr/SP.POP.TOTL.html> (Page consultée le 29 août 2015).

En prenant connaissance du tableau 4.3., il est d’abord possible de constater une diminution du taux d’analphabètes passant de 65% en 1982 à 51% en 2010, et ce malgré une augmentation continue de la population totale d’Haïti. Cette diminution peut être attribuable à deux facteurs. Dans un premier temps, en regard du secteur formel, plus d’enfants ont eu la possibilité d’accéder aux écoles, du moins dans leurs premières années d’études, afin d’acquérir les bases nécessaires en lecture et en écriture. Bien que la littérature nous renseigne que ces enfants n’étaient pas parfaitement fonctionnels, ils n’étaient plus considérés comme faisant partie de la population analphabète. Dans un deuxième temps, en regard du secteur non formel, les toutes premières initiatives populaires d’alphabétisation ont permis d’accueillir plusieurs personnes qui ont été en mesure d’apprendre à lire et à écrire, du moins de manière fonctionnelle.

Malgré cette amélioration en termes d’alphabétisation de la population haïtienne, il faut toutefois souligner que ce taux n’a quand même jamais su se chiffrer sous la barre des 50%. Une des raisons pouvant expliquer cette situation est que l’État n’a pas été en mesure d’appuyer la mise en place de programmes d’alphabétisation durables au service des personnes ayant quitté les bancs d’école de manière prématurée ou encore de la population analphabète d’âge adulte; des groupes qui formaient la plus grande part de la population analphabète et eux-mêmes ciblés par cet

objectif d'alphabétisation. Tel que relaté plus tôt, la Réforme Bernard prévoyait la mise en place d'un secteur non formel visant à créer des programmes spécifiques au service de l'alphabétisation des personnes qui étaient laissés pour compte. Au même titre que plusieurs pays dans le monde qui ont lancé des campagnes d'alphabétisation de masse ayant enregistré des résultats intéressants, différentes initiatives ont été lancées en Haïti afin d'améliorer le sort de la population quant à son alphabétisation, tant chez les adultes que chez les enfants. Passons en revue différentes initiatives d'importance, issues du secteur non formel, ayant vu le jour en Haïti et examinons les raisons pour lesquelles le taux d'analphabétisme n'a jamais su se maintenir sous la barre des 50% malgré la mise en place de tels programmes.

D'abord en 1986, soit exactement un mois après la chute du régime de Jean-Claude Duvalier, « La Mission Alpha » est lancée. Ce programme a vu le jour grâce aux démarches entreprises par l'Église catholique d'Haïti et avait pour objectif d'alphabétiser environ trois millions d'adolescents et d'adultes âgés de 15 à 65 ans⁷. Au-delà des écoles qui devaient répondre à l'objectif d'alphabétisation de la population, la sphère religieuse décide de mettre la main à la pâte en mettant en place des structures qui prévoyaient la création de centres d'alphabétisation dans diverses paroisses à la grandeur du territoire. La sphère religieuse se posait donc comme une alternative intéressante pour alphabétiser différentes couches de la population haïtienne, compte tenu des difficultés de l'État à répondre aux besoins de la population à cet égard. Bien que ce premier programme ait permis d'accueillir un grand nombre d'individus et qu'il ait pu compter sur la participation de nombreux formateurs et moniteurs bénévoles, il a été confronté à d'importantes difficultés ayant eu des effets néfastes pour la viabilité de ce programme, principalement des difficultés financières. En effet, comme la sphère religieuse constituait la seule instance responsable de cet ambitieux programme, elle ne dépendait que de ses propres moyens. Ne pouvant compter sur l'implication des acteurs politiques ou d'une quelconque structure chapeautée par l'État, lui-même dépendant de l'injection de capitaux des bailleurs de fonds étrangers, la sphère religieuse devait trouver, de manière indépendante, des moyens financiers afin d'assurer la survie de ce programme, une tâche titanesque compte tenu du nombre de personnes visé par celui-ci. Conséquemment, ne pouvant assumer seule une telle

⁷ GRANDOIT, Frantz. « La Mission Alpha: Les défis de l'alphabétisation » dans BARTHÉLEMY, Gérard et Christian GIRAULT, dir. *La République haïtienne: état des lieux et perspectives*, Coll. « Hommes et sociétés », Paris, Association dialogue entre les cultures, Karthala, c1993, p.134-135.

responsabilité financière et ne pouvant compter sur une quelconque participation de l'État, ce programme a dû mettre fin à ses activités et n'a pu atteindre les objectifs qui avaient été fixés au moment d'être mis en place.

Un deuxième programme d'importance voit le jour sous Jean-Bertrand Aristide en 1995 vers la fin de son mandat. Cette initiative, adoptée par le Secrétariat d'État d'Alphabétisation, une structure mise en place pour d'abord continuer d'encourager l'alphabétisation de la couche de la population âgée de 15 ans et plus, a d'ailleurs constitué le tout premier programme qui devait être entièrement financé par l'État. Ce programme né sous Aristide et d'une durée de trois ans, prévoyait l'injection de 1,7 million de gourdes, l'équivalent de 157 963 dollars canadiens, pour contribuer à l'alphabétisation de huit millions de personnes de tous âges qui étaient analphabètes ou qui présentaient des difficultés en écriture et en lecture. Ce programme s'est également soldé sur une note négative, l'enveloppe budgétaire prévue s'avérant nettement insuffisante. En plus de cette faible enveloppe budgétaire prévue pour ce programme, aucune stratégie et moyens, matériels ou humains, n'ont été pensés pour répondre à ce programme. Enfin, compte tenu du rude climat politique dans lequel était plongé Haïti, il était difficile de compter sur une action ciblée de l'État et de ses structures pour permettre le succès d'un tel programme. En 2001, sous le deuxième mandat d'Aristide, les bases d'un nouveau programme d'alphabétisation devaient être lancées pour pallier l'échec du programme de 1995. Or, les priorités du dirigeant n'étant plus dirigées vers de telles initiatives, le programme de 2001 ne verra jamais le jour.

Enfin, en janvier 2007, le gouvernement haïtien, sous la présidence de René Préal, lance « Le Projet de campagne nationale d'alphabétisation », un programme visant à alphabétiser trois millions de personnes âgées de 10 à 50 ans n'ayant jamais eu la chance de fréquenter l'école ou qui n'ont pas fréquenté l'école assez longtemps pour avoir les acquis nécessaires permettant de communiquer par écrit dans la langue dans laquelle elles ont été éduquées auparavant. Ce programme, d'une durée estimée de trois ans, de septembre 2007 à décembre 2010, devait permettre de répondre à l'objectif d'alphabétisation de masse prévu par la Réforme Bernard. Cependant, tout comme les programmes précédents et pour les mêmes raisons énumérées précédemment, peu de résultats ont été enregistrés, sans compter le séisme de janvier 2010 qui est venu changer la donne pour Haïti dorénavant orienté vers sa reconstruction.

À la lumière des chiffres et du bilan qui précède, il est possible d'affirmer que la Réforme Bernard a d'abord permis d'apporter des changements permettant d'améliorer la donne en ce qui a trait à l'alphabétisation de la population. Autre qu'une accessibilité à l'école, du moins dans les toutes premières années de l'éducation des enfants haïtiens, la stratégie du ministre Bernard a laissé un héritage intéressant, favorisant la mise en place de différentes initiatives issues du secteur non formel. Toutefois, en ce qui a trait à cet objectif de réduction importante de l'analphabétisme en Haïti, il ne s'est pas tout à fait matérialisé, et ce pour diverses raisons. D'abord, peu importe les programmes qui ont tenté de s'implanter en Haïti à l'extérieur du réseau des écoles, ils se sont tous butés à des difficultés, principalement d'ordres financières, et ayant pour effet de précipiter la fin de ces mêmes programmes ou de tout simplement empêcher leur mise en place. D'autre part, un manque d'intérêt continu de l'État et de ses hommes politiques jumelé à un manque de ressources financières ont également nui à l'avancement de tels programmes d'alphabétisation. En raison de l'inaction, d'un manque d'intérêt apparent des hommes politiques et d'un manque de ressources, d'autres acteurs, telle la sphère religieuse, se sont substitués à l'État pour prendre en charge et structurer des initiatives d'alphabétisation de masse. Possédant eux-mêmes que peu de moyens, ils n'ont pu assurer à eux seuls la réussite de ces programmes. Malgré une nette amélioration de l'alphabétisation de la population haïtienne, le taux d'analphabétisme s'est toujours maintenu au-dessus du seuil des 50%, un pourcentage beaucoup trop élevé compte tenu des idéaux promus par la stratégie du ministre Bernard pour s'attaquer à ce fléau.

En se rapportant à la théorie néo-institutionnelle, il est possible de constater une reproduction institutionnelle ayant empêché la sphère éducative d'évoluer selon les objectifs fixés par le ministre Bernard pour les années suivant son adoption. Pendant plusieurs années, Haïti a connu le cycle d'une réalité sociale qui a peiné à changer, et ce peu importe les acteurs impliqués dans les sphères d'importance de la société. Il n'est donc pas banal de voir que les efforts visant à diminuer l'analphabétisme au sein de la population se sont butés à des obstacles, tel le facteur économique et le manque d'implication ou d'intérêt de l'État. Louis-Auguste Joint fait même état d'un *statu quo* de la part des institutions politiques et des hommes politiques à la tête de celles-ci expliquant le maintien d'un tel cycle. Partant de cette idée, il convient de rappeler que l'alphabétisation de masse rend possible une transformation sociale, créant un climat plus

égalitaire au sein d'une population ne comptant que deux classes sociales, les riches et les pauvres. Les acteurs œuvrant au sein des institutions politiques, à savoir ceux qui défendaient davantage les intérêts de la classe la mieux nantie, ont toujours semblé peu intéressés à l'idée d'encourager un climat plus égalitaire sous-tendant également un changement de culture et qui viendrait menacer l'ordre qui a toujours sévi. Après tout, maintenir le peuple dans une position peu favorable en termes d'alphabétisation formait « un acte politique qui consiste à lui dissimuler sa réalité sociale afin de la conserver »⁸. Ainsi, il est également possible de discuter d'un déterminisme institutionnel ayant une influence sur les pratiques des acteurs en cause, mais également des schémas cognitifs encourageant la reproduction d'un même modèle.

Cette reproduction institutionnelle est également perceptible en discutant de l'alphabétisation en regard de la réalité linguistique du pays, à savoir le français et le créole. Comme il en a été question, la Réforme Bernard prévoyait placer le français et le créole au même titre dans l'enseignement. Toutefois, cette idée s'est butée à une forte résistance de la part de l'ensemble de la population haïtienne. D'abord, du côté de la classe des favorisés, alphabétiser la population en langue française devenait synonyme d'égalité au sein de la population. Ce faisant, la structure sociale établie au lendemain de la création d'Haïti s'en verrait certainement fragilisée. Du côté de la classe décrite comme étant celle des défavorisés, la reconnaissance du créole comme langue officielle d'enseignement devenait synonyme d'une impossibilité d'évoluer au sein de la société. Pourtant, la population unilingue créole se chiffrait autour de 90% à l'arrivée en poste du ministre Bernard⁹. Au-delà de ce débat entre favorisés et défavorisés, la langue française était associée à une ascension sociale de même que des valeurs tels le prestige, l'excellence et la réussite sociale, rendant possible une émancipation et un rapprochement du pouvoir économique et politique. Pour illustrer cette reproduction institutionnelle et ce modèle élitiste, mentionnons que les programmes d'alphabétisation mis en place après la Réforme Bernard, étaient d'abord en langue créole, sous le prétexte que la majeure partie de la population maîtrisait oralement cette langue et qu'il serait plus facile de l'alphabétiser dans sa langue maternelle, plutôt que de la forcer à assimiler une langue dont elle n'avait que très peu de connaissances. Dans cette mouvance, la

⁸ JOINT, Louis Auguste, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti: Le cas des écoles catholiques*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 142.

⁹ *Ibid*, p. 142.

réalité sociale et l'ordre établi depuis la naissance du pays ne s'en verraient pas du tout menacés. Même si cette alphabétisation devait se faire en langue créole, le fait de priver la majeure partie de la population d'une accessibilité à des structures d'alphabétisation et de mettre le moins d'efforts possible à la mise en place de telles structures peut également être expliqué. En effet, d'un point de vue néo-institutionnel, il a été relaté que la reproduction institutionnelle était importante afin de ne pas fragiliser la pérennité des structures mises en place au sein d'un État. Conséquemment, rendre accessible l'alphabétisation à une majorité de la population ne demeurerait pas nécessairement souhaitable dans la mesure où elle fournirait les outils à la population pour s'émanciper à l'intérieur d'un modèle qui a toujours favorisé la même classe. Qui plus est, l'alphabétisation en langue créole était également mal vue, puisqu'à partir d'une telle action, la population aurait les outils nécessaires pour viser une alphabétisation en langue française, ce qui aurait pour conséquence de menacer la structure qui a toujours été de mise. Il fallait donc que les institutions en place misent sur un certain *statu quo* pour maintenir l'ordre ayant toujours sévi au pays. Sans pour autant affirmer que les institutions ont travaillé pour volontairement nuire aux efforts d'alphabétisation de masse, il est possible de constater que peu de moyens ont été déployés en la matière en respect d'un modèle qui n'a fait que se reproduire au fil des années.

4.1.2. L'accessibilité à l'éducation de base

Le deuxième grand objectif de la Réforme Bernard visait à améliorer l'accessibilité à l'éducation de base pour les enfants, plus précisément pour leur permettre de pouvoir se rendre minimalement aux deux premiers cycles du fondamental. Toutefois, l'ambition du ministre ne s'arrêtait pas à ces deux cycles, lui souhaitait que ses successeurs puissent se servir de ce modèle pour permettre à la classe étudiante de franchir tous les autres paliers du système scolaire haïtien. Ainsi, paver la voie vers une accessibilité universelle et plus égalitaire dans les écoles devait d'abord passer par l'injection de deniers publics dans le secteur de l'éducation. Pour atteindre un tel objectif, il fallait accroître l'offre pour l'éducation publique qui, comme nous l'avons vu, a toujours été supplantée par le secteur privé. Avec cette nette domination du privé, l'accessibilité à l'école passait avant tout par la capacité de la population haïtienne d'en défrayer les coûts. Cela créait une situation où la population, comptant une majorité ayant des moyens financiers limités, devait assumer la totalité des dépenses liées à sa scolarisation. Avec la Réforme Bernard, un investissement plus important de la part de l'État dans la sphère éducative haïtienne était attendu.

Le tableau suivant illustre la part du budget total (en pourcentage) que les différents gouvernements ont dédié à l'éducation nationale en Haïti, en comparaison avec un secteur comme celui de la santé, après la mise en place de la Réforme Bernard pour bien illustrer la dynamique des finances publiques en Haïti :

Tableau 4.4.: Part du budget total (gourdes constantes - en pourcentage) consacré à l'éducation et à la santé à partir de 1980

Années de référence	Part du budget total consacré à l'éducation	Part du budget total consacré à la santé
1980	10%	<i>Données non disponibles</i>
1988	19%	<i>Données non disponibles</i>
1989	22%	<i>Données non disponibles</i>
1991	18,6%	<i>Données non disponibles</i>
1995	22,8%	23,58%
2002	17%	12,79%
2003	13%	13,42%
2004	11%	16,60%
2005	15%	8,19%
2006	12%	12,61%
2010	11%	5,48%

Sources: - DOUYON, Frantz, *Haïti, de l'indépendance à la dépendance*. Paris, L'Harmattan, 2006, p. 86.

- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) – Bureau international d'éducation. « Données mondiales de l'éducation - 2006/07 », [En ligne], 2 septembre 2007 (version révisée d'août 2006 – sixième édition), <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Haiti.pdf> , (Page consultée le 21 février 2015), p. 9.
- HAÏTI, GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION. « La situation du système scolaire haïtien ». HAÏTI, GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION *Pour un pacte national sur l'éducation en Haïti: rapport au président de la République, Port-au-Prince, Haïti, août 2010*, Port-au-Prince, Groupe de travail sur l'éducation et la formation, 2010, p.68.
- World Health Organization. « Global Health Observatory data repository - Health expenditure ratios, by country, 1995-2014 (Haïti) », [En ligne], 11 juillet 2016, <http://apps.who.int/gho/data/view.main.HEALTHEXPRAIOHTI?lang=en> (Page consultée le 19 novembre 2017).

En prenant connaissance de ces chiffres, il est possible de constater la faible implication financière de l'État tant pour l'éducation que pour la santé en Haïti, deux secteurs ayant pourtant des besoins criants nécessitant une intervention de l'État et des structures émanant de celui-ci. En

se concentrant sur la sphère éducative haïtienne, au même titre que pour un secteur comme celui de la santé, il est possible de constater que le budget de l'État a diminué d'année en année entre 1995 et 2005 sans augmenter de manière significative dans les années suivantes, ce qui ne peut laisser présager des améliorations notables pour ce secteur. Bien qu'elle ait dépassé les 20% de son budget national, en 1988-1989 puis en 1994-1995, la proportion du budget total injecté par l'État en éducation en Haïti n'a jamais semblé suffire pour améliorer le sort de l'école publique et améliorer l'accessibilité pour ce secteur. La sphère privée, quant à elle, a continué de prendre de l'expansion ayant des répercussions sur l'accessibilité de la population majoritairement pauvre.

Toutefois, il convient de lire les statistiques se rapportant à l'éducation avec prudence. En effet, des données statistiques mises de l'avant par l'Institut de la statistique de l'UNESCO, démontrent que des pays tels l'Australie, la Belgique, la Finlande, le Japon, la Suisse et même le Canada possédaient parmi les meilleurs systèmes éducatifs dans le monde pour l'année 2010, avec une part budgétaire totale de l'État dédiée à l'éducation nationale variant de 10% à 18%¹⁰. Cependant, ces pays se retrouvaient dans des contextes économiques (ayant des budgets totaux de fonctionnement plus importants qu'Haïti) et politiques (ayant des climats politiques beaucoup plus stables qu'Haïti) ne pouvant se comparer à Haïti. En plus d'injecter des faibles sommes en éducation, des données statistiques révèlent que depuis 2001, 85% du budget annuel dédié à l'éducation haïtienne sert exclusivement à son mode de fonctionnement plutôt qu'à aider à développer le réseau des écoles publiques ou chercher à diminuer le fardeau financier de la population désirant accéder aux écoles¹¹. Il s'agit ici du problème principal, considérant les moyens financiers limités de la population haïtienne et la timide implication de l'État et de ses hommes politiques dans leurs efforts d'augmenter l'offre pour l'école publique. Il ne faut également pas passer sous le silence les présidences de certains chefs d'État qui ont tiré profit des coffres de l'État de même que la dépendance quasi-totale à l'aide internationale sans cesse interrompue limitant l'injection de capitaux en éducation. Ce faisant, il est possible de constater une pratique institutionnalisée en éducation en Haïti puisque la sphère privée, par le biais de

¹⁰ Institut de la statistique de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). « Éducation: Dépenses pour l'éducation en % du total des dépenses des administrations publiques (tous secteurs) - 2010 », [En ligne], 2014, <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?lang=fr&SubSessionId=7eb1cb4f-83f5-48d4-8934-5990d6f430ab&themetreeid=-200>, (Page consultée le 21 février 2015).

¹¹ DÉLIMA, Pierre. *Constitutions, lois et éducation en Haïti, 1801-2011: éléments de politiques éducatives*, Port-au-Prince, Le Béreen, Laval, Mémoire, 2012, p. 46.

différents acteurs principalement issus des congrégations religieuses, s'imposait pour répondre à une demande de plus en plus forte pour l'éducation. Toutefois, cette situation ne constituait également pas une option viable pour une population, ayant peu de moyens financiers.

Dans les quelques années qui ont précédé l'adoption de la Réforme Bernard, des acteurs venus se substituer à l'État, plus particulièrement les congrégations religieuses, se sont multipliés sur la scène éducative en Haïti. De tels acteurs jouissaient d'un contrôle quasi exclusif du secteur privé et étaient libres de régir les programmes éducatifs offerts dans leurs écoles de manière indépendante en dehors des structures de l'État. Ainsi, l'école publique se portait si mal que les écoles privées, principalement religieuses, aucunement rattachées à l'État devenaient de plus en plus nombreuses. Cette situation a eu des répercussions quant à l'accessibilité aux écoles pour la population dans son ensemble, nécessitant d'importants coûts à défrayer par cette dernière également incapable de compter sur la poignée d'écoles publiques en place peinant à répondre à la demande. À l'arrivée en poste du ministre Bernard, la structure éducative publique et privée était décrite comme suit:

- Le secteur public comprend les écoles nationales subventionnées par l'État et dirigées soit par des fonctionnaires de l'État, soit par une congrégation religieuse, au nom de l'État.
- Le secteur privé se divise en trois catégories : d'abord, les écoles catholiques, majoritaires à la suite du Concordat de 1860, mais concurrencées et dépassées à la fin des années 1970 par le dynamisme d'une deuxième catégorie : les écoles protestantes; enfin les écoles privées indépendantes qui se multiplient depuis les années 1980.¹²

La stratégie du ministre Bernard devait donc, dans les années suivant sa mise en place, améliorer l'accessibilité à l'éducation de base, en créant un équilibre entre le privé, grandement dominée par la présence du religieux, et le public pour accroître les chances de la majorité pauvre d'accéder aux écoles en minimisant les coûts liés à cette fréquentation scolaire. Malgré cet objectif clair du ministre, des données statistiques tendent à démontrer que l'accessibilité de manière générale a été, encore une fois, l'affaire de l'élite de la société et donc de la couche de la

¹² JOINT, Louis Auguste, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti: Le cas des écoles catholiques*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 113.

population qui avait les moyens d'envoyer leurs enfants à l'école. De plus, les institutions en place n'ont pas permis d'amélioration notable en termes d'accessibilité aux écoles. Entre 1979 et 1981, soit au moment de l'adoption et de l'opérationnalisation de ladite réforme, l'État était responsable d'environ 10% des écoles, à savoir 158 écoles publiques au total. Pour sa part, le secteur privé comptait environ 1300 écoles mises à la disposition de la population haïtienne¹³. En 1982, soit trois années après la mise en place de la Réforme Bernard, il était toujours possible d'observer une inégalité importante entre public et privé. En effet, plus du double des écoles relevait du privé comme le démontre le tableau ci-dessous :

Tableau 4.5. : Le paysage des écoles haïtiennes en 1982

Secteurs	Public	Privé	Total
État – laïc	873	-	873
Catholique	127	519	646
Protestant	-	1102	1102
Indépendant	-	600	600
Total	1000	2221	3221

Source : JOINT, Louis Auguste, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti: Le cas des écoles catholiques*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 113.

Suite à la Réforme Bernard, plus d'écoles publiques ont ouvert leurs portes en Haïti. Toutefois, ces écoles composaient avec des situations difficiles, compte tenu du faible niveau d'implication de l'État et plusieurs d'entre elles peinaient à servir la clientèle étudiante haïtienne. *A contrario*, tout comme dans les années ayant précédé la Réforme Bernard, les écoles privées ont continué à s'imposer. Ces écoles étaient issues de congrégations religieuses catholiques et protestantes venues se substituer à l'État sans aucune opposition de ce dernier. En plus des écoles relevant de l'Église, la sphère privée comptait également sur des écoles indépendantes financées par des partenaires à l'étranger tel le Canada ou la France, par divers acteurs se substituant également à l'État et à ses structures, plus précisément des donateurs à l'étranger ou encore des ONG confiant toutes deux l'administration de ces écoles à des particuliers, des petits groupes privés ou encore des petites communautés locales.

¹³ JOINT, Louis Auguste, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti: Le cas des écoles catholiques*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 111.

Malgré la Réforme Bernard, il y avait encore énormément de travail à faire pour apporter les changements nécessaires à la culture institutionnelle et équilibrer l'offre éducative. La nette domination du privé a donc laissé pour conséquence majeure, encore une fois, de limiter l'accès à l'école à une population ayant des moyens financiers limités. Plus encore, dans les années qui ont suivi cette réforme éducative, le système éducatif haïtien est encore une fois qualifié d'élitiste et les acteurs en cause ont semblé répéter les mêmes erreurs que celles qui ont été répertoriées par le passé. À juste titre, l'année 1997 constitue une période clé permettant d'illustrer cette réalité. Une étude réalisée par la Banque Mondiale révélait que le privé dominait largement le paysage éducatif haïtien et que les deux tiers de ces mêmes établissements privés relevaient de la sphère religieuse. De plus, les écoles privées, n'étant soumises à aucune forme de réglementation, avaient la liberté de fixer les coûts de l'éducation au sein de leurs établissements, ayant pour conséquences d'encourager une éducation davantage élitiste et de déterminer les individus qui avaient le droit d'étudier dans les établissements privés. Un bilan statistique de l'année 2000 démontre également que la stratégie de 1979 n'a pas su inspirer les dirigeants qui ont suivi à apporter des changements majeurs dans le paysage éducatif haïtien quant à l'offre éducative, ayant une incidence directe sur l'accessibilité à l'école pour l'ensemble de la population. À cet effet, les établissements scolaires dispensant de l'éducation publique en l'an 2000 ne représentaient qu'à peine un peu plus de 15% des institutions scolaires totales. De manière plus précise, sur les 1680 établissements d'enseignement, qui dispensaient notamment de l'éducation préscolaire, 1400 relevaient du privé alors que 280 relevaient du public¹⁴.

De plus, d'autres données peuvent être relevées pour illustrer l'importance de la problématique quant à l'accessibilité à l'école publique. En effet, le déploiement d'un secteur public sous-tendait le principe de gratuité scolaire ou de coûts amoindris par le biais d'une implication financière de l'État. Toutefois, dans le cas d'Haïti, le timide réseau public qui s'est développé après la Réforme Bernard a été complètement étranger à ce concept. En effet, les parents qui envoyaient leurs enfants dans les quelques écoles publiques à leur disposition devaient assumer des frais d'inscription élevés venant s'ajouter aux frais liés à l'achat de livres, de matériels scolaires et

¹⁴ PIERRE, Samuel et Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle (GRAHN). *Construction d'une Haïti nouvelle: vision et contribution du GRAHN: Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle*, Montréal, Presses internationales Polytechnique, 2010, p. 307.

d'uniformes¹⁵. Ces frais d'inscription trop élevés qui différaient d'une école à l'autre sans contrôle de l'État venaient lier les mains des parents se trouvant déjà en situation financière précaire et venant également limiter l'accessibilité de la population à ces écoles.

Une autre problématique liée à la question de l'accessibilité touchait la réalité entre la ville et la campagne. En effet, tel que discuté plus tôt, l'accessibilité au système scolaire haïtien a toujours été très inégale entre la ville et la campagne. Il semble que le milieu urbain ait toujours fait l'objet d'une attention plus importante de la part des différents chefs d'État comparativement au milieu rural, une tendance ayant toujours fait partie de la tradition éducative en Haïti. Il est important de faire un survol de la situation dans les années précédant l'adoption de la stratégie du ministre Bernard pour bien saisir l'enjeu dont il est question. D'abord, si nous résumons les années 1950 à 1970, nous constatons que la très grande majorité des écoles haïtiennes étaient érigées dans la capitale, Port-au-Prince, mais aussi, dans une plus petite proportion, en périphérie de la capitale; une tendance déjà bien instaurée dès la naissance du pays. Une conséquence a été répertoriée à l'intérieur de cette période de vingt ans : un accès limité à une large proportion d'enfants, étant plus de 70% à demeurer en campagne à la fin des années 1970¹⁶. Ayant peu d'écoles mises à disposition des gens issus du milieu rural, la tendance, dans ces années, était d'envoyer les enfants dans des écoles qui étaient situées en milieu urbain, elles qui, en plus, jouissaient d'une meilleure réputation que la poignée d'écoles disponibles en milieu rural, et qui présentaient également un programme d'enseignement différent de celui offert en milieu rural. Toutefois, une des plus grandes difficultés se rapportant au fait d'envoyer des enfants issus du milieu rural dans des écoles urbaines se traduisait, encore une fois, pour les parents, sur le plan financier. En effet, les parents devaient, en plus des dépenses mentionnées plus tôt, défrayer les coûts du transport de ces enfants pour se rendre en ville, quand cela était possible considérant la faible qualité des infrastructures et des routes haïtiennes qui pouvaient parfois limiter les transports. Incidemment, cette situation venait se poser comme une difficulté additionnelle pour des parents qui peinaient déjà à défrayer quelque somme d'argent pour inscrire leurs enfants dans les écoles publiques. Lorsque les moyens de transport amenant de la campagne à la ville et vice-versa n'étaient pas

¹⁵ PROU, Marc. « Attempts at reforming Haiti's Education System: The challenges of mending the tapestry, 1979-2004 », *The journal of Haitian studies*, vol. 15, no 1 & 2, 2009, p.36.

¹⁶ *Ibid*, p. 35.

disponibles, certains parents envoyaient leurs enfants à l'école à la marche nécessitant plusieurs heures de marche aller-retour. Cette situation a donc eu pour conséquence de diminuer la durée de la fréquentation scolaire des enfants issus du milieu rural qui, en plus de devoir marcher de longues distances pour fréquenter des écoles de la ville, souffraient souvent de malnutrition ou autres maladies, ayant pour effet de les éloigner des bancs d'école. De plus, leurs parents pouvaient également ne plus avoir des moyens financiers pour les garder sur les bancs d'école préférant les garder auprès d'eux pour labourer leurs terres, une tendance qui s'est maintenue dans les années suivant la Réforme Bernard. Examinons maintenant l'accessibilité selon les différents paliers éducatifs prévus par le ministre Bernard.

4.1.2.1 Bilan de l'accessibilité scolaire au pays selon les niveaux d'éducation prévus par la Réforme Bernard

Pour faire suite au bilan que nous venons de dresser relativement à l'accessibilité scolaire en Haïti, examinons de manière plus concrète les résultats pour l'accessibilité aux écoles à l'aide d'un bilan statistique propre à chacun des paliers éducatifs prévus par la Réforme Bernard dans les années qui ont suivi sa mise en place.

D'abord, il est important de souligner que la Réforme Bernard ne prévoyait pas rendre obligatoire l'éducation préscolaire, touchant les enfants de 0 à 5 ans. Il n'en demeure pas moins que le ministre reconnaissait l'importance de l'éducation préscolaire formant une facette importante du développement de tout enfant. Aux yeux du ministre, l'inclusion d'un parcours préscolaire avait une importance certaine, permettant aux enfants s'y destinant de notamment commencer à développer leurs capacités cognitives, linguistiques, physiques et sociales. En plus de développer ces capacités, le préscolaire était également vu favorablement permettant aux enfants d'être mieux préparés pour les étapes suivantes de leur cheminement académique et prévenant, dans une certaine mesure, les risques de difficultés sur le plan de l'apprentissage et de redoublement¹⁷. La réforme éducative du ministre devait donc accorder une importance plus grande que par le passé au préscolaire tout en permettant aux parents de ces jeunes enfants de pouvoir les envoyer dans des établissements scolaires disponibles dispensant de l'enseignement préscolaire, le préscolaire

¹⁷ JOINT, Louis Auguste, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti: Le cas des écoles catholiques*, Paris, L'Harmattan, 2006, p.166.

ayant toujours été passablement négligé par les prédécesseurs du ministre Bernard. Deux canaux distincts ont donc été pensés suite à cette grande réforme pour permettre aux enfants de bénéficier de l'enseignement préscolaire : les établissements dits préscolaires ou les jardins d'enfants et les classes préscolaires créées dans les écoles fondamentales dispensant de l'enseignement fondamental aux deux premiers cycles¹⁸. Dans les années qui ont suivi la Réforme Bernard, les chiffres démontrent que de plus en plus d'enfants ont été en mesure de débiter leur cheminement scolaire par le biais de l'enseignement préscolaire et que l'accessibilité aux écoles préscolaires n'a cessé d'augmenter au fil des années en Haïti. Il est à noter que les chiffres ne sont disponibles qu'à partir de 1990 et qu'il y a peu de données disponibles suivant cette même année:

Tableau 4.6. : Accessibilité au préscolaire dans les années qui ont suivi la Réforme Bernard

Année de référence	Pourcentage d'enfants fréquentant les écoles préscolaires (combinant le privé et le public)
1990	19,7%
1992	21,7%
1996	44,6%
2000	45%
2006	56%

Source : PIERRE, Samuel et Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle (GRAHN). *Construction d'une Haïti nouvelle: vision et contribution du GRAHN: Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle*, Montréal, Presses internationales Polytechnique, 2010, p.307.

Malgré ces chiffres démontrant une augmentation du taux de fréquentation scolaire des enfants haïtiens au préscolaire, il convient de souligner que l'accessibilité aux établissements préscolaires a toujours comporté son lot de difficultés. Comme l'indique le Groupe de travail sur l'éducation et la formation d'Haïti (GTEF), malgré la mise en place de ces deux canaux qui devaient faciliter l'accès aux établissements préscolaires, il convient de parler de la disparité constante qui a toujours prévalu entre le public et le privé de même que celui entre le milieu urbain et rural pour

¹⁸ HAÏTI, GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION. « Les grands défis de l'éducation en Haïti ». HAÏTI, GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION. *Pour un pacte national sur l'éducation en Haïti: rapport au président de la République, Port-au-Prince, Haïti, août 2010*, Port-au-Prince, Groupe de travail sur l'éducation et la formation, 2010, p. 71.

le préscolaire. À ce titre, le groupe cite en exemple la situation pour l'année scolaire 2007-2008 où, au cours de cette période, la quasi-totalité des 1427 établissements préscolaires relevait du secteur privé et était, pour la très grande majorité, concentré en milieu urbain. Pour cette même année scolaire, 9 912 écoles fondamentales disposaient de classes d'enseignement préscolaire, étant encore une fois majoritairement concentrées en ville, et dont la quasi-totalité, c'est-à-dire 95,7% d'entre elles, relevait du secteur privé¹⁹. Malgré cette disparité entre le public et le privé, il convient de mentionner que le taux de fréquentation au préscolaire a connu une constante augmentation puisque l'inscription des enfants au préscolaire ne nécessitait pas de frais importants pour les parents, spécialement dans les classes préscolaires intégrées dans les écoles fondamentales.

Au fondamental, nouveau palier né de la Réforme Bernard, les premières années qui ont suivi sa création ont davantage servi à assurer une transition de la refonte de l'ancien primaire et de l'ancien secondaire pour poser les bases de ce nouveau programme éducatif. Au fil des années, il est possible de constater que de plus en plus d'écopiers ont pu fréquenter des établissements scolaires dispensant de l'éducation fondamentale. À juste titre, entre 1990 et 1997, le taux de fréquentation des écopiers du fondamental est passé de 41% à 56,2% à l'échelle du territoire²⁰. Toutefois, malgré ce bilan, près de 44% des écopiers en âge de fréquenter les écoles fondamentales n'y avaient pas accès²¹, une proportion qui demeurait donc passablement élevée. Cette situation peut s'expliquer principalement par la situation prévalant en milieu rural. En effet, pour l'année 1997, seulement 30% des jeunes âgés de 6 à 12 ans demeurant en campagne avaient accès aux écoles fondamentales²². De plus, malgré l'ambition du ministre Bernard qui souhaitait, par le biais de sa politique éducatrice, léguer au système éducatif haïtien une politique visant à structurer ce nouveau palier et à encourager une augmentation continue du taux de fréquentation

¹⁹ HAÏTI, GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION. « Les grands défis de l'éducation en Haïti ». HAÏTI, GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION. *Pour un pacte national sur l'éducation en Haïti: rapport au président de la République, Port-au-Prince, Haïti, août 2010*, Port-au-Prince, Groupe de travail sur l'éducation et la formation, 2010, p. 71.

²⁰ JOINT, Louis Auguste, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti: Le cas des écoles catholiques*, Paris, L'Harmattan, 2006, p.167.

²¹ *Ibid*, p.166-167.

²² *Ibid*, p. 166.

des écoliers au sein des établissements dispensant de l'enseignement fondamental, la réalité semble avoir été toute autre à l'intérieur des trente années ayant suivi ladite réforme. En effet, peu de moyens ont été mis en place par les successeurs du ministre Bernard pour permettre l'atteinte d'un tel objectif dans un horizon de moyen à long terme. Faire référence aux moyens entre directement en corrélation avec l'implication de l'État, donc avec le comportement inchangé des institutions qui devaient avoir une influence sur cette sphère.

L'enseignement fondamental, dans les années ayant suivi la Réforme Bernard, et plus particulièrement après la mise en place du Plan National d'Éducation (PNEF) en 1997 et dont il sera question plus tard dans le texte, a souffert de la faible implication financière de l'État limitant du coup l'accessibilité universelle tant souhaitée par la stratégie du ministre Bernard. Baignant donc dans un climat institutionnel prônant un *statu quo*, il n'est pas surprenant de constater que, dans les années qui ont suivi la Réforme Bernard, ce sont les écoles fondamentales issues du secteur privé qui ont massivement été mises à la disposition de la population. Mise à part cette stabilité du climat institutionnel haïtien ayant favorisé cette situation, Louis-Auguste Joint discute aussi d'une stratégie politique encouragée par le ministère de l'éducation haïtien qui, sous l'influence des bailleurs de fonds internationaux, met en place, dès 1996, une politique de réajustement structurel et de privatisation afin de bénéficier d'entrées importantes de capitaux en provenance de divers fonds internationaux pour stimuler la sphère éducative²³. Conséquemment, cette façon de faire, contraire à ce qui était prévu par les politiques du ministre Bernard des années auparavant, est venue miner les efforts d'amélioration pour l'accessibilité à l'éducation fondamentale publique en créant plutôt un système disponible aux personnes ayant les moyens financiers de se l'approprier, le privé dominant de manière très importante le paysage éducatif fondamental. Cette situation peut également se traduire en prenant connaissance de certains chiffres se rapportant au fondamental indiquant la nette domination du secteur privé et ayant un effet direct sur le taux de fréquentation des écoliers du fondamental. En effet, si nous prenons l'exemple de l'année scolaire 2002-2003, les chiffres révèlent que 15 268 écoles

²³ JOINT, Louis Auguste, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti: Le cas des écoles catholiques*, Paris, L'Harmattan, 2006, p.166-167.

fondamentales existaient. Or, 92% d'entre elles ne relevaient pas du public²⁴. Cependant, il est important de noter que le taux de scolarisation au fondamental est passé de 40,1% en 1990 à 86,68% pour cette même année scolaire 2002-2003. Toutefois, ces chiffres doivent être interprétés avec prudence. En effet, comme il en a été question plus tôt, la fréquentation scolaire des écoliers du fondamental dépendait grandement des moyens financiers des parents d'en défrayer les coûts compte tenu de la timide implication financière de l'État. Ainsi, les parents haïtiens pouvaient contribuer au paiement des premières années de scolarisation de leurs enfants au fondamental. Toutefois, plus leurs enfants avançaient dans leur cheminement scolaire, moins les parents pouvaient assumer les frais de scolarité à payer. Malgré cette augmentation marquée de la fréquentation scolaire des écoliers du fondamental, ces chiffres n'illustrent pas la réalité quant à ceux qui réussissant à terminer leurs études et à obtenir un diplôme du fondamental. À cet effet, la littérature et les statistiques nous apprennent qu'à l'intérieur de notre cadre temporel, Haïti n'a jamais su enregistrer de forts taux de diplômés du fondamental. Du milieu des années 1990 aux années 2000, les chiffres démontrent une certaine stabilité quant à la situation des écoliers réussissant à terminer leurs études fondamentales du premier au troisième cycle: environ 68% d'entre eux réussissaient à terminer avec succès les deux premiers cycles du fondamental ce qui constitue une proportion intéressante relativement à l'accessibilité à l'éducation de base promue par le ministre Bernard. Cependant, à l'issue du troisième cycle, seulement 33% d'entre eux obtenaient un diplôme attestant de la fin de leurs études fondamentales, ayant complété avec succès les trois cycles prévus par ce palier²⁵. En reprenant l'argumentaire du GTEF, la précarité financière à laquelle était confrontée les écoliers et la facture refilée à ces mêmes écoliers plus ils avançaient dans leur cheminement au fondamental constituaient les principales causes de ce bilan, voyant de nombreux jeunes quitter les écoles fondamentales au cours du deuxième cycle.

En ce qui a trait au nouveau secondaire né de la politique du ministre Bernard, au même titre que pour le fondamental, les premières années ont davantage servi à mettre en place les changements proposés par la politique du ministre Bernard en regard de ce cycle d'études renouvelé. Au même

²⁴ HAÏTI, GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION. « Les grands défis de l'éducation en Haïti ». HAÏTI, GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION. *Pour un pacte national sur l'éducation en Haïti: rapport au président de la République, Port-au-Prince, Haïti, août 2010*, Port-au-Prince, Groupe de travail sur l'éducation et la formation, 2010, p. 71.

²⁵ *Ibid*, p.5.

titre que le fondamental, l'accessibilité aux établissements d'études secondaires a constitué un facteur problématique pour l'ensemble de la population haïtienne. Encore une fois, une disparité a toujours pu être observée entre le public et le privé; l'État étant encore une fois très peu impliqué afin de structurer ce palier éducatif. Malgré les difficultés d'obtenir des données pour illustrer notre propos, quelques chiffres consignés dans le tableau suivant sont disponibles afin d'illustrer cette prédominance du privé sur le public au secondaire en Haïti :

Tableau 4.7. : Nombre d'écoles secondaires existant en Haïti et répartition de ces écoles dans le réseau public et privé (en nombre et en pourcentage)

Année	Écoles secondaires au total	Nombre d'écoles secondaires publiques	Pourcentage d'écoles secondaires publiques (%)	Nombre d'écoles secondaires privées	Pourcentage d'écoles secondaires privées (%)
1980-1981	204	24	12%	180	88%
1995	776	116	15%	660	85%
2002-2003	2193	208	9,5%	1985	90,5%

Source : - JOINT, Louis Auguste, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti: Le cas des écoles catholiques*, Paris, L'Harmattan, 2006, p.168.

- HAÏTI, GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION. « Les grands défis de l'éducation en Haïti ». HAÏTI, GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION. *Pour un pacte national sur l'éducation en Haïti: rapport au président de la République, Port-au-Prince, Haïti, août 2010*, Port-au-Prince, Groupe de travail sur l'éducation et la formation, 2010, p. 87.

Il est également important de préciser que la très grande majorité des écoles secondaires était érigée en milieu urbain, une situation qui a continué de perdurer malgré le fait que la politique du ministre Bernard visait à améliorer la situation du milieu rural. L'année scolaire 2002-2003 peut servir d'exemple pour illustrer la disparité entre ces deux milieux. Au cours de cette année scolaire, les chiffres indiquent que 78,1% des écoles secondaires se trouvaient en milieu urbain, alors que la majorité de la population demeurait en milieu rural²⁶. Mais pour revenir aux chiffres présentés au tableau qui précède, avec une grande domination des écoles secondaires privées, un

²⁶ HAÏTI, GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION. « Les grands défis de l'éducation en Haïti ». HAÏTI, GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION. *Pour un pacte national sur l'éducation en Haïti: rapport au président de la République, Port-au-Prince, Haïti, août 2010*, Port-au-Prince, Groupe de travail sur l'éducation et la formation, 2010, p. 87.

impact négatif s'est fait ressentir sur le plan de l'accessibilité au secondaire malgré cette réforme. L'accessibilité aux écoles secondaires privées haïtiennes dépendait encore une fois de la capacité des parents de défrayer ces coûts, eux qui peinaient déjà grandement à payer la totalité des études de leurs enfants au fondamental. À cet effet, pour l'année 2002-2003, le GTEF rapporte que seulement 29,45% de la classe étudiante se destinait aux écoles secondaires après avoir complété leurs études au fondamental²⁷, principalement en raison du fardeau financier que représentait cette fréquentation aux écoles secondaires presque toutes issues du privé. Quant à la poignée d'écoles secondaires du public, la situation n'était guère mieux. D'un côté, les parents boudaient, à travers les années, ces écoles compte tenu de la piètre qualité de l'enseignement qui y était offerte. D'un autre côté, le secondaire public ne favorisait pas une accessibilité universelle pour sa population, les administrateurs des écoles secondaires publiques mettant en place des frais annuels élevés pour les élèves fréquentant ces établissements. Ces frais, n'étant pas réglementés par l'État et variant d'un établissement à un autre, demeuraient trop importants à assumer pour les parents. Conséquemment, la mise en place de ces frais a eu pour effet de pénaliser les élèves incapables de fréquenter et de terminer leurs études secondaires. Cette façon de faire de la part des administrateurs des écoles du public demeurait monnaie courante compte tenu de la faible implication de l'État qui n'intervenait pas pour réglementer et uniformiser la mise en place de ces frais, demeurant à la discrétion des administrateurs des écoles secondaires publiques. Considérant ce qui précède, la grande majorité de la population a donc toujours été pénalisée et un impact négatif s'est fait ressentir sur l'accessibilité au secondaire dans les années qui ont suivi la Réforme Bernard.

Par ailleurs, en plus des difficultés relevant de l'accessibilité aux écoles secondaires, il convient de relever le faible taux d'élèves du secondaire diplômés suite à la Réforme Bernard. En effet, de la proportion d'écoliers qui réussissaient à compléter avec succès leurs études fondamentales pour ensuite se diriger au secondaire, les chiffres indiquent, qu'à travers les années, moins de 50% des élèves ayant fréquenté des établissements dispensant de l'éducation secondaire, pouvaient se vanter d'avoir obtenu un diplôme attestant de la fin de leur parcours au secondaire.

²⁷ HAÏTI, GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION. « Les grands défis de l'éducation en Haïti ». HAÏTI, GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION. *Pour un pacte national sur l'éducation en Haïti: rapport au président de la République, Port-au-Prince, Haïti, août 2010*, Port-au-Prince, Groupe de travail sur l'éducation et la formation, 2010, p. 87.

En fait, la grande majorité de ces étudiants ne se rendaient pas, faute de moyens financiers, ou ne réussissaient pas les examens finaux prévus à la fin de ce programme d'études comme l'illustre le tableau suivant :

Tableau 4.8. : Étudiants ayant obtenu un diplôme à l'issue de leur cheminement scolaire au secondaire (après les examens finaux pour l'obtention du baccalauréat) par année

Année scolaire	Réussite au secondaire (en pourcentage de diplômes obtenus)
1990-1991	46,5%
1991-1992	46,35%
1992-1993	33,56%
1993-1994	52,56%
1994-1995	22,23%
1995-1996	18,9%
1996-1997	8,6%
1997-1998	21,3%
1998-1999	27,6%

Source : CHÉRISTIN, Rico. « Contribution pédagogique de la formation à distance à l'amélioration de la qualité de l'éducation et à la diminution du taux d'échec scolaire dans le système éducatif haïtien », *Étudiant à la Maîtrise-Sc. de l'éducation ISTEAH (Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti)*, [En ligne], Novembre 2014, <http://distances.telug.ca/wp-content/uploads/2014/11/Article-de-Cheristin-Rico.pdf>, p. 6. (Page consultée le 8 avril 2017).

En ce qui a trait à l'enseignement supérieur et universitaire, il est entendu que ce palier doit normalement constituer l'étape finale du parcours académique de tout étudiant. En effet, ces études visent à former des individus afin qu'ils puissent prendre une place de choix au sein de leur collectivité, en leur transmettant un éventail de connaissances nouvelles qui leur permettront de prendre part activement à leur société en mettant à profit les connaissances et les compétences acquises. En plus de cette transmission de savoirs, ce niveau d'enseignement doit également s'assurer de focaliser sur la mise en place d'un flux d'acquisition et de retransmission de connaissances nouvelles en favorisant la recherche et ainsi permettre de renouveler les connaissances transmises aux personnes désirant s'instruire. Tout comme les autres paliers de l'éducation haïtienne, la politique éducative du ministre Bernard voulait permettre de mieux structurer ce niveau, de s'assurer que les étudiants haïtiens puissent gravir les différents paliers

éducatifs pour se rendre à cette étape finale de leur éducation et aussi d'impliquer davantage l'État et les structures appropriées à la structuration de ce palier éducatif afin de limiter la présence d'acteurs relevant du privé. Voyons si la Réforme Bernard a réussi à apporter ces améliorations dans les années suivantes pour l'enseignement supérieur et universitaire.

D'abord, il convient de mentionner que l'enseignement universitaire public haïtien a été structuré, en premier lieu, par l'Université d'État d'Haïti, elle-même composée de onze facultés et écoles supérieures dispersées à Port-au-Prince, mais également en périphérie de la métropole haïtienne²⁸. Par le biais de la Réforme Bernard, en vue encore une fois de permettre une accessibilité universelle aux personnes désirant s'y destiner, l'accès aux établissements dispensant de l'éducation au niveau supérieur et universitaire public devait se faire en toute gratuité pour les étudiants s'y destinant. La seule dépense prévue pour les étudiants s'y destinant, devait uniquement se rapporter au paiement des frais d'inscription pour les étudiants s'inscrivant aux différents concours d'admission tenus par les facultés dans lesquelles ils souhaitaient s'inscrire. Ainsi, dans les débuts de la Réforme Bernard, plus précisément en 1980, une dizaine d'instituts ou de facultés de l'État accueillaient approximativement 4099 étudiants inscrits aux études supérieures ou universitaires. Quinze années plus tard, en 1995, ce sont 10 000 étudiants qui sont inscrits et qui ont accès au niveau universitaire publique et des études supérieures²⁹.

Bien que ce bilan puisse laisser entrevoir une situation plutôt encourageante quant à l'accessibilité pour les étudiants dans le secteur supérieur et universitaire, l'effectif ayant plus que doublé en quinze années pour le secteur public, les efforts de la Réforme Bernard en termes de l'accessibilité ont encore une fois été freinés par la progression fulgurante du privé dans l'enseignement supérieur et universitaire. La principale raison expliquant cette croissance du privé réside dans le fait que le secteur public était limité dans sa capacité d'accueil d'étudiants se destinant à ce niveau d'études. En prenant connaissance de certaines données statistiques, il est

²⁸ HAÏTI, GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION. « Les grands défis de l'éducation en Haïti ». HAÏTI, GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION. Pour un pacte national sur l'éducation en Haïti: rapport au président de la République, Port-au-Prince, Haïti, août 2010, Port-au-Prince, Groupe de travail sur l'éducation et la formation, 2010, p. 125.

²⁹ JOINT, Louis Auguste, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti: Le cas des écoles catholiques*, Paris, L'Harmattan, 2006, p.149.

possible de constater que l'arrivée des années 1980 a également coïncidé avec une forte croissance du secteur privé pour l'enseignement supérieur et universitaire en Haïti. Dans la décennie précédant l'adoption de la stratégie du ministre Bernard, seulement 14% des établissements universitaires et des études supérieures étaient issus du privé en Haïti. Dans les années 2000, la représentation du privé pour ce niveau atteignait les 80%, la très grande majorité de ces établissements ayant vu le jour après la mise en place de la Réforme Bernard³⁰. Ces chiffres démontrent donc une forte tendance à la privatisation de ce niveau d'études donnant davantage lieu à un bilan négatif en ce qui a trait à la question de l'accessibilité. Il ne faut également pas négliger le fait que le bassin d'étudiants fréquentant les établissements dispensant de l'enseignement supérieur et universitaire en Haïti est toujours demeuré passablement faible compte tenu de nombre d'élèves réussissant à terminer et à obtenir un diplôme du secondaire. Par ailleurs, avec la progression fulgurante du privé et l'offre beaucoup moins disponible pour les établissements publics, peu d'élèves réussissaient à compléter leurs études et obtenir un diplôme à ce palier, la fréquentation scolaire dépendant de leurs propres moyens. À preuve, suite à une enquête menée au cours de l'année 2009 auprès de 34 des 54 établissements publics et privés d'enseignement supérieur en Haïti détenant une autorisation de fonctionnement de l'État, seulement 2179 étudiants pouvaient se vanter d'avoir obtenu un diplôme universitaire, combinant l'ensemble des facultés relevant des établissements issus du public et du privé. Il est également à noter que ces 54 établissements accueillaient un total de 41 781 étudiants³¹.

Malgré les bonnes intentions du ministre ayant influencé d'autres stratégies, dont celle du PNEF, il n'a pas été possible de voir naître une structure renouvelée. En fait, la structure en place n'a cessé de répéter les mêmes erreurs que par le passé, se traduisant, notamment, par une faible implication des différents acteurs liés à l'État et responsables de modeler ce palier éducatif. Comme le rapporte le GRAHN, les activités régies par les institutions responsables de l'éducation haïtienne, pour ce qui est des études supérieures et universitaires, n'ont jamais été

³⁰ DORVILIER, Fritz. « La crise d'intégration: la défaillance éducative » dans DORVILIER, Fritz. *La crise haïtienne du développement: essai d'anthropologie dynamique*, Coll. « Interculture » Québec, Presses de l'Université Laval, 2012, p.56.

³¹ HAÏTI, GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION. « Les grands défis de l'éducation en Haïti ». HAÏTI, GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION. Pour un pacte national sur l'éducation en Haïti: rapport au président de la République, Port-au-Prince, Haïti, août 2010, Port-au-Prince, Groupe de travail sur l'éducation et la formation, 2010, p. 130-132.

coordonnées par une structure émanant de l'État. Incidemment, la sphère publique a donc toujours été supplantée par la sphère privée. Malgré la mise en place de la Direction de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (DESRS), en 1997-1998, pour encourager et assurer le soutien de ce niveau d'études, le mode de fonctionnement des institutions dispensant ce niveau d'études est demeuré et demeure toujours aussi peu contrôlé par les acteurs étatiques devant assurer un mode de fonctionnement uniforme, que ce soit au privé ou au public. Dans cette mouvance, il n'est donc pas surprenant de constater que les établissements privés ont connu une augmentation aussi forte après la mise en place de la Réforme Bernard. De plus, il n'est également pas surprenant de constater le départ de nombreux étudiants haïtiens vers des pays tels la République dominicaine pour poursuivre leurs études à ce niveau, en raison de la fragilité du modèle haïtien et du manque de sérieux déployé par les acteurs responsables de ce secteur. Par ailleurs, ce manque d'encadrement ne permettra également pas de régler des vieux problèmes en place bien avant la mise en place de cette réforme, notamment sur le plan des programmes de formation déficients, du corps professoral inadéquat pour ce niveau d'études et des programmes propres à l'enseignement universitaire et supérieur, principalement pour les programmes de recherche très mal balisés. Toutefois, il sera question de ces aspects un peu plus tard dans le texte.

Enfin, en ce qui a trait au niveau technique et professionnel, la Réforme Bernard prévoyait également mettre de l'avant une structure fonctionnelle à l'échelle du pays afin d'accueillir des individus qui auraient l'opportunité de suivre une formation leur permettant de se diriger dans le secteur de l'emploi secondaire et tertiaire pour répondre aux besoins de diverses entreprises. À ce sujet, Pierre Délima discute d'une structure qui devait avoir pour objectif premier de produire « pour le marché du travail des professionnels qualifiés selon les besoins en main-d'œuvre des entreprises devant non seulement être à la hauteur des demandes auxquelles elles doivent répondre, mais encore être compétitives »³². Le but du secteur technique et professionnel était donc de principalement former des personnes destinées à différents secteurs demandant une formation spécifique, par exemple dans des domaines telles l'ébénisterie, la mécanique

³² DÉLIMA, Pierre. *Constitutions, lois et éducation en Haïti, 1801-2011: éléments de politiques éducatives*, Port-au-Prince, Le Béreen, Laval, Mémoire, 2012, p. 39.

automobile ou la plomberie, afin de développer des compétences spécifiques et former une classe de travailleurs qualifiés en Haïti. De manière plus spécifique, la Réforme Bernard prévoyait articuler davantage le programme de l'enseignement technique et professionnel par le biais de l'Institut national de formation professionnelle (INFP) et du Centre pilote de formation professionnelle (CPFP) mis en place au milieu des années 1970 et qui devait chapeauter divers établissements responsables de ce type de formation³³. Ainsi, ce programme de formation entretenait l'ambition de former des travailleurs qui devait avoir terminé avec succès dix années d'études dans le secteur formel. Ces travailleurs devaient donc posséder une formation de base assez solide pour ensuite se diriger vers un programme technique et professionnel. De plus, tous les établissements issus de l'INFP ou du CPFP devaient présenter des programmes de formation uniformes mis en place par les administrateurs de ce secteur.

Toutefois, les années suivant la Réforme Bernard démontrent que le programme technique et professionnel a enregistré des difficultés et des répercussions sur son rendement ont été ressenties. En premier lieu, il est encore une fois possible de constater à la fois un manque d'intérêt de la part de l'État sur ce secteur, mais également un manque de ressources disponibles pour permettre l'envol d'un tel programme. Considérant ce manque de ressources, se traduisant par l'absence d'une implication financière de l'État, il n'est pas anodin de constater une augmentation des établissements techniques et professionnels relevant principalement du privé, chapeautés par des acteurs se substituant à l'État, dans ce cas-ci principalement des ONG, et nécessitant une importante implication financière des apprenants s'y destinant. Avec une prédominance du secteur privé et le manque de moyens disponibles pour les établissements publics, de moins en moins d'établissements dont étaient responsables l'INFP ou le CPFP ont été en mesure de poursuivre leurs activités. Malgré l'adoption du PNEF en 1997, qui devait essentiellement reprendre les objectifs de la Réforme Bernard et, dans ce cas précis, retravailler la sphère technique et professionnelle en remettant de l'avant la structure de l'INFP, la situation est demeurée inchangée. Selon des statistiques se rapportant à l'année 2010, 138 centres de formation professionnelle accrédités par l'INFP existaient. Seulement 17 d'entre eux formaient

³³ HAÏTI, GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION. « Les grands défis de l'éducation en Haïti ». HAÏTI, GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION. Pour un pacte national sur l'éducation en Haïti: rapport au président de la République, Port-au-Prince, Haïti, août 2010, Port-au-Prince, Groupe de travail sur l'éducation et la formation, 2010, p. 95.

des centres publics sous tutelle directe de l'INFP, 17 autres formaient des centres privés qui recevaient des subventions de l'INFP et 104 faisaient partie du secteur privé non subventionné, par exemple des centres nés de l'initiative de différentes ONG³⁴. Ainsi avec seulement 12% des établissements disponibles au public, l'accessibilité à ces établissements en a été grandement affectée.

En plus du manque d'implication financière dans ce secteur, l'État ne semble pas non plus s'être impliqué dans la mise en place d'un programme uniforme à l'ensemble de ces établissements tel que l'entendait la Réforme Bernard. Cette mauvaise gestion dans ce secteur s'est traduite par la mise en place de programmes hétérogènes dans les différents établissements techniques et professionnels. En fait, ces établissements ont eu la liberté d'orienter par eux-mêmes leur programme de formation. Avec le PNEF, le programme technique et professionnel devait fonctionner selon un programme uniforme visant à permettre à tous les apprenants d'obtenir une certification après avoir complété leur parcours académique et leur permettant ensuite de pratiquer un métier technique. Or, des données statistiques démontrent que, dans les années qui ont suivi le PNEF, pour chaque tranche de 1000 travailleurs, seulement 6 d'entre eux pouvaient se réclamer d'avoir suivi une formation technique en bonne et due forme et dont ils pouvaient attester par le biais d'un diplôme³⁵.

Enfin, compte tenu du peu d'encadrement auquel était soumis l'enseignement professionnel et technique, malgré la Réforme Bernard puis le PNEF, la question des formateurs sous-qualifiés a toujours formé une problématique importante qui n'a jamais su être résolue tant au public qu'au privé. En plus cette problématique, ces formateurs sous-qualifiés, particulièrement au public, n'ont jamais pu compter sur la disponibilité de moyens ou de matériel, tels des locaux convenables ou des outils d'enseignement, afin de les épauler dans leur enseignement. Une

³⁴ HAÏTI, GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION. « Les grands défis de l'éducation en Haïti ». HAÏTI, GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION. Pour un pacte national sur l'éducation en Haïti: rapport au président de la République, Port-au-Prince, Haïti, août 2010, Port-au-Prince, Groupe de travail sur l'éducation et la formation, 2010, p. 96.

³⁵ DORVILIER, Fritz. « La crise d'intégration: la défaillance éducative » dans DORVILIER, Fritz. *La crise haïtienne du développement: essai d'anthropologie dynamique*, Coll. « Interculture » Québec, Presses de l'Université Laval, 2012, p.55.

situation qui s'est accentuée par le biais de cette timide implication de l'État et de ses structures déficientes.

Somme toute, malgré les bonnes intentions du ministre Bernard, par le biais de sa réforme, et de programmes tels le PNEF, l'accessibilité aux différents établissements d'enseignement en Haïti a toujours été difficile compte tenu de la faiblesse des institutions, bien que les taux de fréquentation scolaire aient augmenté pour différents paliers éducatifs au fil des années. Cependant, il convient de lire ces données avec prudence puisque peu d'étudiants ont réussi à fréquenter des établissements scolaires pour la totalité de leur parcours académique. Conséquemment, des répercussions négatives peuvent être observées notamment sur les taux de diplômés à travers les années, plus particulièrement au fondamental et au secondaire.

4.1.3 Rationaliser les modes de gestion et de fonctionnement du système éducatif

Le système d'éducation haïtien formait également un système dont les modes de gestion et de fonctionnement devaient être revitalisés pour en améliorer son rendement. Il est important de mentionner que dans la tradition éducative du pays et dans les années qui ont précédé la Réforme Bernard, la sphère éducative fonctionnait, comme nous l'avons vu plus tôt, sans que l'État ne mette en place de véritables politiques et règles uniformes à l'ensemble du système scolaire. Conséquemment, les écoles s'organisaient plus souvent qu'autrement par elles-mêmes. Chacune imposait ses propres règles et fonctionnait comme bon lui semblait. Bref, il n'existait pas de structures harmonisant tant les modes de gestion que de fonctionnement des écoles à la grandeur du territoire avant la mise en place de la Réforme Bernard.

La Réforme Bernard cherchait donc à rompre avec un tel modèle. Dans l'optique d'atteindre cet objectif, le ministre actualise une structure qui avait été mise en place dans les années 1970 en Haïti, soit l'Institut Pédagogique National (IPN). Dans sa forme originale, l'IPN devait notamment mettre en place une série de mesures afin de placer le créole comme langue officielle d'enseignement, elle qui formait la langue utilisée par une grande majorité de la population haïtienne. L'IPN devait également jouer un rôle clé en mettant en place une série de mesures qui allait permettre d'uniformiser les modes de gestion et de fonctionnement du système scolaire en

milieu rural et urbain en Haïti³⁶. N'ayant pas joué de rôle majeur dans le secteur éducatif haïtien depuis sa création dans les années 1970, le ministre Bernard souhaitait réutiliser cette structure en élargissant son mandat afin d'uniformiser la gestion et le mode de fonctionnement des écoles haïtiennes, qu'elles soient issues de congrégations religieuses, du public, du privé, de la campagne ou de la ville. Pour ce faire, le ministre souhaite joindre l'IPN au ministère de l'Éducation. Parlant de réforme, le ministère de l'Éducation subit également d'importants changements, lui qui est dorénavant connu sous le nom du ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports (MENJS) au début des années 1980. Avec l'actualisation de l'IPN et la mise en place du MENJS, il ne manquait qu'à penser puis à adopter les moyens nécessaires afin que cet objectif soit couronné de succès dans les années futures. Mais qu'en a-t-il été?

Dès le départ, les efforts du ministre Bernard ont été confrontés à un obstacle majeur, soit celui du climat politique d'Haïti. En pleine période de dictature duvaliériste où les programmes sociaux ne constituaient pas une priorité, un moratoire est imposé au MENJS en 1982 sur certaines activités qui devaient être menées par la Réforme Bernard. Ce moratoire a donc eu pour conséquence de paralyser les activités administratives et les changements structurels que devait connaître le ministère de l'Éducation. Incidemment, ce moratoire retarde également l'union entre l'IPN et le MENJS. Bien que le moratoire ait été levé en 1986 et que cet objectif ait été remis à l'ordre du jour en 1987, il est difficile de percevoir quelque changement que ce soit relativement à la rationalisation des modes de gestion et de fonctionnement du système éducatif haïtien, le climat politique se posant sans cesse comme un obstacle majeur. En effet, l'IPN qui devait servir d'organe accompagnant le MENJS pour apporter de tels changements subit des perturbations causées par l'instabilité politique, voyant différents acteurs se présenter à la tête de l'État et de certains secteurs d'importance ne partageant pas nécessairement la même vision que le ministre Bernard en ce qui a trait à l'IPN. Ce faisant, cet organe, n'ayant jamais vraiment existé, implose et met fin à ses activités suite au coup d'État de 1991. D'un point de vue institutionnel, il est possible d'affirmer les difficultés d'apporter des changements structurels importants à un modèle qui a toujours été en place. Conséquemment, dans cette logique de répétition ponctuée d'une constante absence de structures, il a semblé difficile d'apporter des changements majeurs à la

³⁶ PROU, Marc. « Attempts at reforming Haiti's Education System: The challenges of mending the tapestry, 1979-2004 », *The journal of Haitian studies*, vol. 15, no 1 & 2, 2009, p. 40.

grandeur du pays en regard de cet objectif. De plus, l'impossibilité de trouver une stabilité au sein même des institutions a certainement nui à un tel objectif. De manière plus concrète que ce soit par le biais du MENJS, connu quelques années plus tard sous le nom du ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP), il appert que le ministère de l'éducation haïtien n'a jamais su jouer un rôle de régulateur puisqu'il n'a jamais pu mettre en place « des règles claires de fonctionnement du système éducatif et surtout par la mise en place des structures de contrôle »³⁷, puisque dans un climat politique aussi difficile, aucun avancement n'était possible. Même plusieurs années après l'adoption de la Réforme Bernard, les faiblesses institutionnelles ayant nui à un tel objectif n'ont su être corrigées par les différents ministres qui ont été affectés à l'éducation en Haïti, et ce malgré l'adoption du PNEF en 1997.

D'autre part, comme il en a été question précédemment, l'accroissement continu du secteur privé, se constituant parallèlement à l'État et sans intervention de celui-ci, a constitué un autre obstacle empêchant des changements structurels et institutionnels en regard de cet objectif. En effet, en l'absence d'une intervention ciblée de l'État, le privé a pu s'organiser par lui-même et toutes les écoles émanant de ce secteur ont pu librement définir leur mode de gestion et de fonctionnement devant cette absence de l'État. Avec une croissance disproportionnée du privé et les difficultés de l'État de réguler en regard de cet objectif, aucune structure n'a pu être créée et mandatée afin d'exercer un contrôle, mais surtout de regrouper sous un même ensemble les diverses écoles privées et publiques. Ainsi, les administrateurs des écoles privées, mais aussi des écoles de l'État ont pris l'habitude de fonctionner selon des règles qu'elles se fixaient elles-mêmes créant des difficultés pour rendre uniforme les modes de fonctionnement et de gestion des écoles. Mis à part l'adhésion à la nouvelle offre éducative mise en place suite à la Réforme Bernard, les opérateurs des différentes écoles ont été en mesure de définir leurs propres règles et de faire « exactement ce qu'ils veulent que ce soit en éducation de la petite enfance et préscolaire, en enseignement fondamental, en enseignement professionnel, en enseignement secondaire ou en enseignement universitaire »³⁸.

³⁷ DÉLIMA, Pierre. *Constitutions, lois et éducation en Haïti, 1801-2011: éléments de politiques éducatives*, Port-au-Prince, Le Béreen, Laval, Mémoire, 2012, p. 53-54.

³⁸ *Ibid*, p. 53.

Malgré ces éléments problématiques, il ne faut pas passer sous le silence les efforts déployés par les successeurs du ministre Bernard en regard de cet objectif. En effet, certains d'entre eux ont tenté de proposer un modèle afin d'uniformiser les modes de fonctionnement et de gestion des écoles. Dans cette foulée, l'idée d'une politique nouvelle afin de consolider les modes de fonctionnement et de gestion des écoles appelée le Programme d'autorisation officielle de fonctionnement des écoles haïtiennes est lancée au cours des années 1990. Ce programme devait permettre de réunir l'ensemble des établissements scolaires privés et publics, par cycles d'études, afin de s'assurer qu'ils soient soumis aux mêmes normes de fonctionnement. Pour mettre en place de telles normes, le ministère prévoyait mettre en place une grille d'évaluation des enseignements applicable à l'ensemble des écoles. Le ministère prévoyait ensuite former du personnel qui agirait à titre d'inspecteurs pour statuer sur le respect de cette grille menant ensuite à l'obtention d'une autorisation officielle de fonctionnement. Les écoles obtenant une telle autorisation formeraient alors les établissements reconnus par le ministère dans le paysage scolaire haïtien, éliminant les écoles fonctionnant en marge de l'État.

Malgré l'idée d'implanter un tel programme à la grandeur du pays, il fut extrêmement difficile d'appliquer cette politique en bonne et due forme. À preuve, pour l'année 1997 seulement 7% des écoles privées du fondamental dispensant de l'éducation aux deux premiers cycles étaient détentrices d'une autorisation de fonctionnement³⁹. Encore une fois, la réalité politique peut expliquer les difficultés rencontrées par une telle politique. En effet, ne pouvant compter sur une structure stable et une stabilité du personnel politique, il devenait difficile d'imposer de tels changements pour l'éducation haïtienne. De plus, des faiblesses structurelles ne permettant pas un renouvellement des institutions pour accueillir de tels changements, mais plutôt promptes à la répétition du modèle, forment également des éléments explicatifs. Ne passons également pas sous le silence, l'insuffisance des ressources tant humaines que financières pour permettre un tel changement. Conséquemment, une très forte majorité d'établissements scolaires ont continué de tapisser le paysage éducatif haïtien sans détenir cette autorisation de fonctionnement.

³⁹ DÉLIMA, Pierre. *Constitutions, lois et éducation en Haïti, 1801-2011: éléments de politiques éducatives*, Port-au-Prince, Le Béréen, Laval, Mémoire, 2012, p. 54.

Pour conclure sur cet autre objectif de la Réforme Bernard, Pierre Délima explique la source de problèmes ayant nui à l'atteinte d'un tel objectif :

Le MENFP n'arrive pas à jouer son rôle régulateur par la définition des règles claires de fonctionnement du système éducatif et surtout par la mise en place des structures de contrôle. Des faiblesses institutionnelles, la non-actualisation des connaissances par rapport à la complexité du système et du contexte, l'absence d'une politique nationale de supervision, le manque de continuité dans les actions et les projets des différentes équipes gouvernementales sont quelques-uns des facteurs qui ont de graves conséquences sur la qualité et l'efficacité de l'enseignement⁴⁰.

4.1.4 Renouveler la pédagogie

La grande réforme éducative de 1979 visait également à permettre le renouvellement de la pédagogie en éducation en Haïti. L'objectif ultime du ministre était d'apporter des changements importants pour l'éducation en optimisant la qualité de l'enseignement donné aux enfants haïtiens et en tenant compte des différences que présentait chacun d'entre eux à tous les paliers éducatifs. En tenant compte de ces différences, le système éducatif haïtien aurait les moyens de mieux cibler et répondre aux capacités d'apprentissage de chacun. Il fallait donc apporter des changements majeurs aux méthodes d'enseignement et chercher des moyens pour adapter l'enseignement à cette clientèle étudiante hétérogène. Il s'agissait d'un objectif important pour le ministre Bernard puisque l'ancien système ne prenait pas en compte les particularités de chacun de ces élèves fréquentant les écoles du territoire. Il n'était donc pas anodin de percevoir plusieurs problématiques émanant du système éducatif ayant précédé la Réforme Bernard, se traduisant notamment par des taux importants de redoublements et la présence des « sùrâgés » à tous les niveaux scolaires. Cette nouvelle approche devait donc réduire ces éléments problématiques. Mais comment le ministre allait-il s'y prendre pour atteindre cet ambitieux objectif et que dire de cet autre objectif?

La vision du ministre résidait dans deux idéaux bien précis soient de permettre « un âge uniforme pour l'admission en première année, soit 6 ans révolus, et la mise en place d'une pédagogie

⁴⁰ DÉLIMA, Pierre. *Constitutions, lois et éducation en Haïti, 1801-2011: éléments de politiques éducatives*, Port-au-Prince, Le Béréen, Laval, Mémoire, 2012, p. 53-54.

active, centrée sur l'enfant qui retiendrait l'enseignement actuel et relié à la vie »⁴¹. De manière plus concrète, ces mesures devaient, dans un premier temps, prévoir l'âge à partir duquel les enfants devaient commencer leur cheminement scolaire, à l'exclusion du préscolaire, afin qu'ils commencent tous leur cycle d'apprentissage en même temps. Il s'agissait là d'une mesure importante qui allait permettre à tous les enfants de commencer leur apprentissage au même point, tout en étant en mesure de suivre la même courbe d'apprentissage et de gravir les échelons de leur éducation au même rythme selon leur niveau d'étude. D'autre part, en misant sur une pédagogie plus active plutôt que traditionnelle, cela favoriserait davantage le développement individuel de chaque enfant, l'impliquant activement dans son processus d'apprentissage. Par exemple en impliquant différents outils pédagogiques ou différentes activités pour stimuler l'apprentissage de chaque enfant, plutôt que de miser sur une approche plus magistrale misant sur un mode d'enseignement plutôt théorique pourrait s'avérer bénéfique. De telles améliorations devaient principalement passer par des changements aux méthodes d'enseignement, au contenu, mais aussi au matériel d'enseignement, à la révision des objectifs d'enseignement propre à chacun des niveaux éducatifs et aux modes de gestion des écoles.

Malgré la vision du ministre, cet objectif ne semble pas avoir connu les succès escomptés dans les années ayant suivi la mise en place de sa réforme. D'emblée, il est important de préciser que cet objectif a eu le mérite de conscientiser à la fois l'État, mais également les responsables de l'éducation quant à la réalité vécue par la classe étudiante haïtienne. Il a également permis de conscientiser les responsables de l'éducation quant à l'importance d'apporter des changements aux méthodes d'apprentissage dans les écoles avec une nouvelle offre éducative et une réalité changeante dans la façon d'enseigner aux enfants de manière générale. Toutefois, les mesures qui devaient être mises en place grâce à la stratégie du ministre Bernard n'ont pas pu se matérialiser et peu de résultats ont été observés en regard de cet objectif dans les années suivant la Réforme Bernard. En fait, même si la Réforme Bernard prévoyait mettre en place un plan visant à cadrer l'âge minimal pour que les enfants puissent accéder à l'école et ainsi uniformiser la prise en charge de ces enfants qui suivraient la même courbe d'apprentissage, il est possible de constater que plusieurs enfants continuaient d'intégrer les écoles à des âges variables. En ce qui a trait aux

⁴¹ JEAN, Rodrigue, *À quand la réforme de l'éducation en Haïti?*: Une analyse et des propositions pour agir, Montréal, 2008, p. 27.

moyens qui devaient rendre la pédagogie plus active que par le passé, peu de moyens sont recensés à ce sujet.

Un tel bilan peut d'abord s'expliquer par le fait qu'aucune méthode d'application pour permettre l'opérationnalisation des changements n'a été mise en place dans les années qui ont suivi la Réforme Bernard au sein des structures de l'État. Il n'est donc pas anodin de constater qu'aucun effet de nouveauté et que de faibles changements ne se sont manifestés sur le plan d'un renouvellement de la pédagogie. Par ailleurs, il est encore une fois possible de remettre en question l'intérêt réel de l'État en regard de cet objectif. En fait, aucun geste de l'État et des différents acteurs impliqués n'a pu être observé afin de permettre à cet objectif de connaître du succès. Au contraire, il semble qu'un *statu quo* se soit toujours maintenu. Comme le résume Rodrigue Jean, faisant un bilan de cet objectif, « les structures scolaires et les pratiques pédagogiques de manière à ne pas entraver le développement normal des aptitudes individuelles, sont, en règle générale, restées lettre morte »⁴². Bref, aucun changement majeur ou moyen mis en place ne sont observés permettant l'atteinte d'un tel objectif.

4.1.5 Miser sur la mise en place d'un personnel enseignant plus performant

La Réforme Bernard voulait également redorer le blason de l'éducation en Haïti en mettant en place des moyens pour bâtir un effectif enseignant suffisamment qualifié pour enseigner à la population en regard des changements apportés à l'offre éducative, tout en rendant le métier d'enseignant plus attrayant. Comme le rappelle Louis-Auguste Joint, les enseignants doivent constituer les figures premières responsables de la transmission de connaissances à toute population étudiante tout en formant « des acteurs indispensables pour l'application d'une réforme éducative »⁴³. La stratégie du ministre Bernard venait donc à point, elle qui visait aussi à mettre en place des structures qui allaient apporter des changements à la formation des enseignants, tout en visant à attirer plus de personnes vers cette profession. Ces structures devaient également permettre la mise place d'un programme de formation de qualité pour bien

⁴² JEAN, Rodrigue, *À quand la réforme de l'éducation en Haïti? : Une analyse et des propositions pour agir*, Montréal, 2008, p. 27.

⁴³ JOINT, Louis Auguste, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti: Le cas des écoles catholiques*, Paris, L'Harmattan, 2006, p.161.

épauler les individus devant assumer la responsabilité d'éduquer la population, la profession continuant à ressentir les contrecoups du départ forcé vers l'étranger de professeurs hautement qualifiés sous les dictatures des Duvalier et comptant dorénavant dans leur rang du personnel sous-qualifié, ayant eux-mêmes des difficultés à écrire et à lire, pour répondre à la demande. De plus, aucune structure n'avait été pensée afin d'assurer la formation d'individus en relève aux professeurs qualifiés qui avaient quitté le pays. Les conditions de travail des professeurs haïtiens étaient également extrêmement difficiles. En effet, la profession, tant au public qu'au privé, était très mal rémunérée, si bien qu'il était difficile de convaincre les personnes qualifiées de se dédier à plein temps à cette profession. À cette situation, s'ajoutait également le fait qu'il n'y avait pas d'avantages sociaux rattachés au métier, telles des mesures d'assurance-maladie ou de programmes relatifs à la pension de vieillesse, voyant de nombreux individus qualifiés boudier la profession et préférant réorienter leur carrière, pratiquer un autre métier en enseignant à temps partiel ou quelques heures par semaine tout au plus ou encore quitter le pays pour parfaire leur formation et enseigner sur leur nouvelle terre d'accueil. C'est donc dans un tel environnement que se posait cet autre objectif de la stratégie du ministre Bernard. Examinons la situation du personnel enseignant qualifié selon les différents paliers éducatifs prévus par la Réforme Bernard et de prendre position face à cet autre objectif.

D'abord pour le préscolaire, il fallait d'abord penser et définir les contenus de ce qui devait être enseigné aux enfants s'y destinant. Après avoir développé des outils en ce sens, il fallait développer un programme de formation pour les enseignants en regard des objectifs de l'enseignement au préscolaire. C'est dans cette foulée qu'un programme de formation est structuré pour les enseignants du préscolaire prévoyant qu'ils devaient compléter un programme de formation d'une durée de trois ans en éducation préscolaire dispensée par l'École Normale de Jardinière d'Enfants (ENJE)⁴⁴, puis dans les écoles nationales d'instituteurs du préscolaire

⁴⁴ CONSTANT, Magally. « Haïti: Le défi de la professionnalisation des enseignants sans formation initiale - La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base: les recrutements sans formation de base (Séminaire international: 11-15 juin 2007) », *Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche - République de France*. [En ligne], 2007, p.6, http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_pays/Haiti.pdf (Page consultée le 9 janvier 2016).

(ENIP)⁴⁵. Cette formation de type pré-universitaire était offerte à des individus qui devaient avoir complété au minimum leur deuxième année du secondaire sous la nouvelle structure éducative émanant de la Réforme Bernard.

Toutefois, plusieurs critiques se sont manifestées à l'égard de ce seul programme de formation offert, puisqu'il ne garantissait pas la mise en place d'une main-d'œuvre de qualité pour ces enfants. À la source des critiques, le fait que les enseignants du préscolaire formaient eux-mêmes des personnes qui n'avaient pas gravi tous les échelons du système éducatif haïtien. En effet, même si une formation de type pré-universitaire était prévue pour ces futurs enseignants, ces mêmes enseignants pouvaient eux-mêmes avoir de grandes difficultés en lecture et en écriture même après avoir complété une deuxième année du secondaire. Conséquemment, la qualité de l'enseignement de ces professeurs pouvait être remise en doute puisqu'il était inconcevable qu'un individu, s'étant vu émettre une certification pour enseigner au préscolaire et ayant lui-même des difficultés à lire et à écrire, puisse être en mesure de bien encadrer les enfants du préscolaire dans leurs premiers pas en lecture et en écriture. Cette problématique sous-tend également la problématique relative à la gestion de ce programme puisqu'il n'y avait aucune structure ou organe gouvernemental qui avait été pensé et mis en place pour coordonner ce programme de formation des instituteurs du préscolaire. Conséquemment, plusieurs remettaient en doute la valeur réelle de ce programme de formation qui n'était pas réglementé par le gouvernement haïtien, tout en se questionnant sur la qualité des enseignants œuvrant au préscolaire.

En ce qui a trait au fondamental, il fallait d'abord réorienter la formation des professeurs, mais aussi ajuster leur programme de formation afin de leur permettre d'appliquer les nouvelles méthodes de ce nouveau programme. Pour bien encadrer la formation des professeurs se destinant au fondamental, la Réforme Bernard prévoyait adopter des moyens afin de former en bonne et due forme les futurs enseignants du fondamental. En premier lieu, le ministre souhaitait mettre à disposition de ces futurs enseignants une formation dispensée par les écoles normales d'instituteurs (ENI), les premières ayant été érigées en 1848, mais qui avaient eu peu d'utilité

⁴⁵ PIERRE, Samuel et Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle (GRAHN). *Construction d'une Haïti nouvelle: vision et contribution du GRAHN: Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle*, Montréal, Presses internationales Polytechnique, 2010, p. 313.

jusque-là. Ces écoles devaient accueillir des futurs enseignants qui, à leur entrée, devaient avoir terminé leurs études secondaires et compléter un programme de trois ans offert par ces établissements pour être en mesure d'enseigner au fondamental⁴⁶. Cependant, peu de données sont disponibles afin de mesurer les résultats enregistrés par ces établissements sur le plan de la formation des enseignants du fondamental. Toutefois, des statistiques faisant état de la formation des professeurs du public ayant fréquenté des ENI pour l'année scolaire 1993-1994 révèlent que seulement 43,6% des enseignants du public avaient complété avec succès leurs études et avaient obtenu un diplôme d'une ENI⁴⁹. Une grande majorité des enseignants du public enseignait donc sans nécessairement avoir les qualifications requises, compte tenu de l'urgence d'avoir du personnel enseignant pour pallier la demande qui augmentait.

Avec le PNEF de 1997, d'autres initiatives devaient être lancées pour continuer d'apporter des améliorations à la formation des enseignants au fondamental. Dans cette veine, les centres de formation pour l'enseignement fondamental (CFEF) devaient permettre de renouveler le programme de formation offert dans les ENI et, progressivement, remplacer toutes les ENI. Les CFEF devaient également apporter un changement majeur à la structure des ENI qui dispensaient, dans une très grande proportion, une formation aux professeurs désirant exclusivement enseigner aux deux premiers cycles du fondamental. Les CFEF devaient donner lieu à un programme de formation englobant les trois cycles du fondamental. Encore une fois, peu de données sont disponibles afin de mesurer l'impact enregistré par cette nouvelle initiative prévue par le PNEF. Toutefois, selon le GRAHN, seulement deux CFEF ont vu le jour en Haïti depuis 1997, à savoir un public et un privé⁵⁰. Selon le collectif, cette situation serait principalement attribuable au manque d'intérêt et au manque de ressources disponibles de la part

⁴⁶ CONSTANT, Magally. « Haïti: Le défi de la professionnalisation des enseignants sans formation initiale - La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base: les recrutements sans formation de base (Séminaire international: 11-15 juin 2007) », *Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche - République de France*. [En ligne], 2007, p.6, http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_pays/Haiti.pdf (Page consultée le 9 janvier 2016).

⁴⁹ JOINT, Louis Auguste, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti: Le cas des écoles catholiques*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 160.

⁵⁰ PIERRE, Samuel et Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle (GRAHN). *Construction d'une Haïti nouvelle: vision et contribution du GRAHN: Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle*, Montréal, Presses internationales Polytechnique, 2010, p. 313.

des autorités pour financer une telle initiative. À preuve, le collectif mentionne que les CFEF devaient exister grâce à du financement de l'aide internationale, sans que l'État ne s'implique ou ne mette en place des structures permettant de les encadrer. Conséquemment, il devient difficile d'espérer voir des résultats significatifs quant à la formation des enseignants du fondamental dans un tel climat.

Avec les timides résultats enregistrés au sein des ENI et des CFEF, le MENFP décide en 2003, de lancer une initiative afin de revoir le programme de formation des enseignants du fondamental portant le nom de la Formation initiale accélérée (FIA). Réellement fonctionnel à compter de 2008 grâce à la participation de la Banque Mondiale, les penseurs derrière le programme des FIA devaient procéder à une étude et à une révision complète des programmes de formation offerts précédemment dans les ENI et les CFEF. Cette démarche devait être effectuée afin d'apporter des changements significatifs en regard du nouveau modèle proposé, en comparaison aux deux précédents, puis de lancer un programme qui allait améliorer la qualité de la formation des enseignants du fondamental. Encore une fois, peu de données sont disponibles afin de prendre position quant aux résultats enregistrés par le biais de la FIA. Toutefois, un article de mars 2012 du quotidien haïtien *Le Nouvelliste*, révèle que la toute première cohorte issue de la FIA date de 2009⁵¹. Cependant, ce même article ne dévoile aucun résultat afin de mesurer l'impact de ce programme sur la formation des enseignants. Cependant, il est possible de lire que la mise en place d'un programme comme la FIA a eu pour conséquence de créer un autre gouffre financier pour le pays. Avec la participation de la Banque Mondiale puis d'autres organismes qui ont suivi, les administrateurs responsables de la FIA avaient mis en place un système d'allocation à hauteur de 3650 gourdes par mois (l'équivalent d'environ 339 dollars canadiens) aux étudiants suivant ce programme de formation. Cette structure se verra donc engorgée puisque plusieurs universitaires diplômés dans d'autres disciplines y prendront place, se contentant d'encaisser cette somme avant de se désister du programme au moment d'entamer leur stage⁵². Les deniers injectés par les organismes internationaux semblent davantage avoir servi au système d'allocation

⁵¹ Le Nouvelliste. « SOS pour la formation des maîtres en Haïti », [En ligne], 28 mars 2012, <http://lenouvelliste.com/lenouvelliste/article/103017/SOS-pour-la-formation-des-maitres-en-Haiti#> (Page consultée le 18 septembre 2016).

⁵² *Ibid.*

que pour la structuration de ce programme de formation qui a connu de grandes difficultés financières.

Avec le nouveau secondaire né de la Réforme Bernard, des changements devaient être apportés quant à la formation du personnel enseignant pour refléter les changements amenés à ce palier éducatif. Ainsi, la formation des enseignants se destinant au secondaire devait principalement être régie par l'École normale supérieure (ENS) de l'Université d'État d'Haïti (UEH). Ce programme de formation devait permettre, sur une base annuelle, la formation de quelques centaines d'enseignants ayant complété un programme d'études universitaires et les rendant suffisamment qualifiés pour enseigner aux étudiants du secondaire. Toutefois, au même titre que les autres programmes de formation dont il a été question, il semble que ce programme ait eu de la difficulté à apporter les résultats attendus et que le personnel qualifié se faisait rare à l'issue de cette formation. Des statistiques pour l'année 1995 révèlent que seulement 13% des enseignants du secondaire avaient complété avec succès une formation et avaient obtenu un diplôme de l'ENS. Toujours pour cette année de 1995, 18% des enseignants du secondaire avaient obtenu un autre diplôme universitaire, c'est-à-dire dans un domaine autre que l'enseignement, pour ensuite se dédier à l'enseignement secondaire⁵³, mais sans avoir suivi un programme de formation leur permettant d'enseigner. Compte tenu de la pénurie d'enseignants du secondaire, des enseignants sous-qualifiés ou qui ne possédaient tout simplement pas la formation nécessaire pour occuper de telles fonctions étaient employés. De plus, l'État demeurait complètement absent afin de structurer et de réglementer le programme de formation des enseignants du secondaire. À preuve, peu de moyens financiers ont été déployés pour administrer le programme de formation des enseignants du secondaire, qui semblait uniquement dépendre de ses propres moyens.

Avec ce seul programme en place jusque-là, d'autres établissements verront le jour, dans les années suivantes, afin de mieux cadrer la formation des enseignants se destinant au secondaire. Toutefois, peu de données sont disponibles afin de mesurer les résultats enregistrés par les programmes offerts dans ces établissements. Cependant, le GRAHN, rapportant des données statistiques publiées par le ministère de l'Éducation pour l'année 2003, révèlent que la situation

⁵³ JOINT, Louis Auguste, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti: Le cas des écoles catholiques*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 160.

des enseignants sous-qualifiés du secondaire haïtien demeurait toujours aussi problématique au cours de cette même année. En effet, des 27 796 enseignants du secondaire, seulement 13,5% étaient suffisamment qualifiés pour enseigner⁵⁴. Bien que l'effectif ait grandement augmenté entre 1995 et 2003, la Réforme Bernard de même que le PNEF de 1997 ont peiné à améliorer le sort de la formation des enseignants du secondaire qui demeuraient sous-qualifiés. Comme il fallait du personnel pour répondre à la demande, une grande majorité d'individus n'ayant pas les qualifications requises était donc embauchée pour répondre à cette demande.

Enfin, la Réforme Bernard prévoyait la mise sur pied d'un programme propre à l'enseignement supérieur ou universitaire et à l'enseignement technique et professionnel. Avec ce nouveau programme, il fallait prévoir la formation des personnes qui allaient enseigner aux étudiants se dirigeant aux études supérieures ou techniques. D'abord pour le niveau supérieur et universitaire, la stratégie Bernard prévoyait la mise sur pied d'un programme d'études précis pour les futurs enseignants s'y destinant, contrairement à ce qui prévalait jusque-là. Ainsi, dans les années qui ont suivi la réforme, un programme de formation de ces enseignants voit le jour. Ce programme était d'abord offert à l'UEH au public et à l'Université Quisqueya au privé. Au fil du temps, d'autres établissements ouvriront leurs portes pour offrir cette formation. À l'issue de cette formation d'une durée de trois ans, les maîtres des études supérieures et universitaires devaient former des nouveaux diplômés de licence, c'est-à-dire des individus diplômés ayant complété leurs études au premier cycle universitaire⁵⁵. Cependant, peu d'enseignants universitaires avaient complété avec succès un diplôme de premier cycle, une maîtrise (seulement 10%) ou un doctorat (pourcentage inconnu, mais dans une proportion encore moindre) pour être en mesure d'enseigner aux différents cycles universitaires au tournant des années 2000⁵⁶. Il n'y a toutefois pas de données statistiques en place permettant de mesurer l'efficacité de ce programme de formation des enseignants du niveau supérieur et universitaire. Toutefois, il semble qu'il y ait

⁵⁴ PIERRE, Samuel et Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle (GRAHN). *Construction d'une Haïti nouvelle: vision et contribution du GRAHN: Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle*, Montréal, Presses internationales Polytechnique, 2010, p. 324.

⁵⁵ JOINT, Louis Auguste, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti: Le cas des écoles catholiques*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 161.

⁵⁶ PIERRE, Samuel et Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle (GRAHN). *Construction d'une Haïti nouvelle: vision et contribution du GRAHN: Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle*, Montréal, Presses internationales Polytechnique, 2010, p. 312.

toujours eu des difficultés à avoir une main-d'œuvre suffisamment qualifiée en place. En ce qui a trait à la main-d'œuvre qualifiée, il semble que des difficultés se soient également présentées relativement au maintien de cette main-d'œuvre, principalement en raison des conditions de travail, des conditions salariales et aussi de l'absence d'avantages sociaux rattachés à la profession. Conséquemment, pour remédier à cette problématique du manque de main-d'œuvre, des individus sous-qualifiés pouvaient se retrouver à la tête de classes de niveau supérieur et universitaire.

En ce qui a trait à la formation technique et professionnelle prévue par la Réforme Bernard, elle se présentait comme une alternative pour former des futurs travailleurs et professionnels qualifiés. Dans un pays où près de 50% de la population n'était pas apte à lire ou à écrire de manière convenable au tournant des années 2000, cette formation visait à permettre à des futurs travailleurs d'apprendre un métier par le biais d'une formation misant sur le transfert de connaissances techniques, plutôt que sur une formation plus formelle en salle de classe. Une telle formation pouvait certainement améliorer le sort du pays en ce qui a trait au développement économique, puisqu'une main-d'œuvre de travailleurs qualifiés formés pour occuper des fonctions au sein d'industries serait dorénavant disponible pour combler différents postes. Comme il en a été question plus tôt dans le texte, l'INFP avait été mis sur pied afin de régir ce programme. L'INFP prévoyait donc la mise sur pied de trois types de formation. La première se rapprochant d'un modèle plus formel où une structure d'apprentissage serait mise en place en fonction du type de métier enseigné aux étudiants. La deuxième, de type non-formelle, dispensée par le Service de formation mobile de l'INFP donnant une formation pratique variant de 100 à 300 heures et se concentrant davantage sur la pratique d'un métier, par exemple en travaillant directement sur un chantier de construction ou encore dans un atelier de mécanique. Finalement, la troisième, s'orientait autour d'un programme de formation d'accompagnement et d'appui visant à articuler une formation en fonction des demandes en formation reçues de la part de structures de coordination de programmes, d'organisations non gouvernementales ou toutes autres organisations exprimant un besoin en formation pour un type de main-d'œuvre en particulier⁵⁷.

⁵⁷ PIERRE, Samuel et Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle (GRAHN). *Construction d'une Haïti nouvelle: vision et contribution du GRAHN: Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle*, Montréal, Presses internationales Polytechnique, 2010, p. 310.

Malgré la mise en place de l'INFP et de la structuration de ce programme technique et professionnel, Haïti a toujours enregistré d'importantes difficultés à assurer le bon fonctionnement d'un tel programme. Tel que relaté plus tôt dans le texte, l'enseignement technique et professionnel a toujours été confronté à d'importants défis s'articulant notamment sur le plan financier, matériel (moyens matériels inadéquats ou manquants et difficultés à renouveler ce même matériel) et aussi sur le plan de la disponibilité de centres, d'établissements ou de locaux permettant l'accueil de ces apprenants. En ce qui a trait à la formation du personnel enseignant, ce programme a également toujours composé avec d'importants défis sur le plan humain, c'est-à-dire d'avoir une main-d'œuvre qualifiée pour transmettre ces connaissances techniques, mais aussi de mettre en place un programme pour former cette main-d'œuvre capable d'assumer de telles responsabilités. En effet, peu d'établissements dispensant des formations techniques et professionnelles à du personnel enseignant ont vu le jour suite à la mise en place de la Réforme Bernard. Même l'adoption du PNEF n'a pas su apporter de solutions à cette problématique. Malgré de bonnes intentions pour définir ce programme et l'espoir d'accroître le nombre de travailleurs et de techniciens, il est difficile d'aspirer à un quelconque succès quand aucun moyen ou plan n'est mis en place afin de former des individus responsables de la transmission de savoirs sur le plan technique et professionnel. De plus, aucune donnée n'est disponible afin de nous renseigner sur les programmes de formation des enseignants du technique et du professionnel et des résultats engendrés par ces mêmes programmes.

Pour conclure sur cet autre objectif que visait à atteindre la Réforme Bernard, il est d'abord possible d'affirmer que la formation du personnel enseignant a toujours comporté son lot de difficultés, et ce à tous les niveaux éducatifs. Il faut toutefois reconnaître que suite à la Réforme Bernard, l'effectif enseignant a augmenté en Haïti. Au primaire, le personnel enseignant a doublé entre 1980 et 1994 passant de 14 581 à 29 174 enseignants⁵⁸. En 2003, le ministère de l'Éducation chiffrait cet effectif à 60 212 enseignants⁵⁹. Au fondamental, plusieurs professeurs du secondaire sous l'ancien modèle qui prévalait de même que des étudiants se destinant à

⁵⁸ JOINT, Louis Auguste, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti: Le cas des écoles catholiques*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 160.

⁵⁹ PIERRE, Samuel et Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle (GRAHN). *Construction d'une Haïti nouvelle: vision et contribution du GRAHN: Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle*, Montréal, Presses internationales Polytechnique, 2010, p. 324.

l'enseignement fondamental faisaient partie de l'effectif professoral du fondamental au lancement de la réforme. Cet effectif a également augmenté d'année en année, passant de 44 472 enseignants au cours de l'année scolaire 1997-1998 à 60 261 enseignants pour l'année scolaire 2002-2003 pour les deux premiers cycles du fondamental⁶⁰. Au secondaire le personnel enseignant a également augmenté passant de 10 290 enseignants en 1987 pour se chiffrer à 12 949 en 1992⁶¹, puis à 27 796 en 2003⁶². Malgré ces chiffres, le corps professoral haïtien formait un effectif nettement sous-qualifié comme nous l'avons vu. Mais comment expliquer une telle situation?

En fait, comme il en a été question, les programmes prévus pour la formation des enseignants demeuraient faibles et ne pouvaient compter sur une implication de l'État. Pour répondre à une demande de plus en plus croissante, divers acteurs sont venus se substituer à l'État pour développer des programmes sans consulter ce dernier. Ces programmes faisaient abstraction des certifications à obtenir pour enseigner, mais les écoles embauchaient de tels individus en toute liberté étant elles-mêmes libres de fonctionner comme elles l'entendaient. Les seuls contacts entre les administrateurs de ces programmes et l'État reposaient sur la validation de la part de ces administrateurs que les enseignants-apprenants avaient bien complété les programmes de formation qui y étaient offerts⁶³; des programmes qui n'étaient toutefois pas sanctionnés par l'État. Cette situation était plutôt bien vue par l'État qui n'avait pas à s'impliquer financièrement, mais qui pouvait aller puiser dans de tels bassins pour combler son manque d'effectif, bien que sous-qualifié. Encore une fois, il est davantage possible de parler de la stabilité d'un modèle

⁶⁰ FRANCE, Pierre A.N. Etzer. *TIC et formation des enseignants du fondamental en Haïti: barrières et facteurs facilitant*, Thèse de doctorat, 2011, p. 20.

⁶¹ JOINT, Louis Auguste, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti: Le cas des écoles catholiques*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 160.

⁶² PIERRE, Samuel et Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle (GRAHN). *Construction d'une Haïti nouvelle: vision et contribution du GRAHN: Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle*, Montréal, Presses internationales Polytechnique, 2010, p. 324.

⁶³ CONSTANT, Magally. « Haïti: Le défi de la professionnalisation des enseignants sans formation initiale - La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base: les recrutements sans formation de base (Séminaire international: 11-15 juin 2007) », *Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche - République de France*. [En ligne], 2007, p.5, http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_pays/Haiti.pdf (Page consultée le 9 janvier 2016).

plutôt que de l'apport d'un réel changement. Les institutions ne semblent pas avoir joué rôle important, l'absence de l'intervention de l'État étant plutôt relevée. Ainsi, la formation des enseignants que devait assurer l'État a plutôt fait place à une multiplicité d'acteurs venus se substituer à lui pour assumer une telle responsabilité. Une situation peu enviable laissant, qui le veut bien, structurer la formation des enseignants en marge de l'État.

4.1.6 Rendre le contenu éducatif plus moderne et l'adapter à la clientèle étudiante

La Réforme Bernard visait également à moderniser les contenus éducatifs du matériel d'enseignement. De manière plus concrète, le ministre Bernard souhaitait mettre en place une structure nouvelle et de nouvelles méthodes pour mettre à jour les contenus éducatifs en regard de la nouvelle structure éducative et surtout les adapter à la clientèle étudiante. Deux moyens précis devaient permettre l'atteinte de cet objectif: créer et rendre disponible du matériel scolaire plus actuel et mieux adapté aux standards changeants du monde de l'éducation et optimiser la formation des enseignants en développant un programme de formation adapté afin d'être en mesure d'enseigner selon ces nouveaux contenus. En mettant de l'avant cet autre objectif, la stratégie du ministre Bernard est venue conscientiser les différents acteurs œuvrant dans le monde de l'éducation, au cours des années ayant suivi la réforme, quant à l'importance d'apporter des changements pour rendre plus actuels à la fois les contenus éducatifs, mais également la manière d'enseigner aux enfants haïtiens. Or, dans les années suivant la réforme, il semble que cette conscientisation ait été le seul apport de cet objectif. En fait, les différents dirigeants, ministres et acteurs œuvrant en éducation ont eu énormément de difficultés ou ont tout simplement écarté l'idée de mettre en place des moyens permettant l'atteinte d'un tel objectif. Au moins deux raisons permettent de justifier une telle affirmation soient un immobilisme de l'État et de ses structures, mais également un manque de ressources faisant en sorte que l'État était incapable d'investir afin d'obtenir du contenu éducatif reflétant le renouveau pédagogique en Haïti. Sans refaire le bilan de ces deux objectifs dont il a été question précédemment, il paraissait ardu de proposer une amélioration du contenu éducatif compte tenu des difficultés de compter sur une pédagogie renouvelée et un personnel enseignant suffisamment qualifié pour enseigner de tels contenus. Comme le résume le GRAHN, la majorité des programmes de formation mis en place

sont demeurés faibles et les contenus éducatifs sont demeurés difficiles à renouveler, notamment dans les domaines de la science et de la technologie, faute de moyens déployés en ce sens.⁶⁴

4.1.7 Joindre le système d'enseignement technique au système d'enseignement général

Enfin, le dernier objectif de la Réforme Bernard visait à créer un système où se côtoieraient l'enseignement technique, principalement pour le milieu rural, et l'enseignement général. Aucun réel programme n'avait été conçu en ce sens dans l'histoire d'Haïti. En fait, les deux faisaient, plus souvent qu'autrement, l'objet de deux programmes distincts administrés par deux ministères différents et sans qu'un lien quelconque ne soit fait entre les deux. Par le biais de cet autre objectif, l'ambition du ministre Bernard était de placer l'enseignement technique au même pied que l'enseignement général. De manière plus concrète, cet autre objectif du ministre Bernard visait d'abord à s'assurer que la classe étudiante soit en mesure d'être éduquée à l'intérieur d'un cadre d'enseignement général, plus particulièrement en terminant le cycle fondamental. Après avoir acquis une solide formation générale en terminant le fondamental, cette classe étudiante aurait ensuite le choix de poursuivre son cheminement scolaire en ayant la possibilité d'intégrer un programme de formation technique et professionnelle. Ainsi, le ministre Bernard souhaitait créer un système où les étudiants se destinant à un programme de formation technique et professionnelle posséderaient d'abord une bonne formation générale pour intégrer ce type de formation. Voyons les résultats apportés par cet autre objectif de la Réforme Bernard.

D'abord, dans les premières années qui ont suivi la Réforme Bernard, il semble qu'aucune action significative n'ait été entreprise tant par l'État que par les acteurs impliqués dans le domaine de l'éducation pour répondre à cet objectif. En fait, aucun programme n'a été développé en ce sens. Après la mise en place du PNEF, des changements à cet égard se sont fait ressentir avec la création de centres dédiés à l'enseignement technique, comme il en a été question plus tôt. Ces centres avaient pour but d'offrir des programmes de formation technique à des étudiants de divers horizons :

⁶⁴ PIERRE, Samuel et Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle (GRAHN). *Construction d'une Haïti nouvelle: vision et contribution du GRAHN: Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle*, Montréal, Presses internationales Polytechnique, 2010, p. 311.

Les établissements d'éducation technique qui offrent après au moins neuf années d'études fondamentales accomplies une formation à la fois pratique nécessitent, à l'entrée, au moins les six ans d'éducation de base et qui dispensent une formation pratique; les Centres Ménagers ou Centre de Formation professionnelle, requièrent un niveau d'alphabétisation de base et offrent plutôt une formation de niveau technique moyen⁶⁵.

Ces centres ont-ils servi cet objectif de la Réforme Bernard?

D'emblée, il convient de préciser que peu de données sont présentes dans la littérature afin de clairement prendre position quant à cet objectif. Toutefois, en se concentrant sur la question de la scolarité minimale que devaient posséder les étudiants pour se destiner à un programme de formation technique, il est possible d'affirmer que peu d'étudiants possédaient la scolarité minimale requise pour se destiner à ce genre de formation. En effet, comme il en a été question plus tôt, peu d'étudiants réussissaient à terminer leurs études au fondamental. Cette situation semble être demeurée constante même plusieurs années après la Réforme Bernard. De plus, comme il en a également été question plus tôt, une majorité d'étudiants fréquentant des institutions techniques ne possédaient pas les bases en écriture et en lecture pour apprendre un programme technique. Cependant, ces étudiants étaient tout de même en mesure de faire leur entrée dans ces centres dispensant de la formation technique en dépit de leur niveau d'éducation compte tenu des besoins criants en main-d'œuvre dans diverses sphères d'emploi.

En ce qui a trait aux structures responsables de joindre les programmes de l'enseignement général à celui de l'enseignement technique, peu de données sont disponibles afin de prendre position sur le rôle joué par ceux-ci. Cependant, il est possible de constater une certaine inaction de leur part. En fait, aucun moyen en termes de programmes ou de stratégies permettant de joindre ces deux types d'enseignement n'est relevé. Bien que les différents ministres de l'Éducation se soient positionnés en faveur d'une unification de ces deux types d'enseignement sous un seul ministère, il semble toujours y avoir eu absence de mesures et d'interventions ciblées de la part de l'État pour assurer ce lien entre l'éducation de base et l'éducation technique. Sur le plan financier, aucune donnée n'est disponible afin de constater un quelconque effort de l'État en cette matière.

⁶⁵ DÉLIMA, Pierre. *Constitutions, lois et éducation en Haïti, 1801-2011: éléments de politiques éducatives*, Port-au-Prince, Le Béréen, Laval, Mémoire, 2012, p. 39-40.

Encore une fois, une inaction de l'État, par le biais de l'absence d'un programme gouvernemental, a clairement eu un impact négatif sur un tel objectif. Il n'est donc pas anodin de conclure que peu de résultats concrets sont observables relativement à cet autre objectif.

Enfin, revenons sur les indicateurs présentés au chapitre 1 pour discuter du système éducatif haïtien afin de prendre connaissance des résultats enregistrés par ces derniers et pour résumer le présent chapitre :

Tableau 4.9. : Tableau synthèse résumant les principaux indicateurs liés au système éducatif haïtien

Indicateurs liés au concept du système éducatif	Principales observations et résultats obtenus
Taux d'analphabétisme	Un taux qui s'est toujours maintenu au-dessus de 50%
Taux de fréquentation scolaire (par niveau)	Des taux assez intéressants au préscolaire et aux deux premiers cycles du fondamental. De faibles taux à partir du troisième cycle du fondamental et des niveaux supérieurs
Le taux de diplômés	Des taux de diplômés faibles, très peu réussissent à se rendre plus loin qu'un deuxième cycle du fondamental
Les niveaux de scolarité atteints par la population	La majorité de la population met un frein à leurs études après avoir atteint un deuxième cycle du fondamental
Le milieu socio-économique des personnes se destinant à l'éducation (riche ou pauvre)	L'éducation est l'affaire de ceux qui en ont les moyens. La minorité riche a toujours été avantagée contrairement à la majorité pauvre
Le milieu de vie des personnes se destinant à l'éducation (milieu rural ou urbain)	La grande partie de la population demeurant en milieu rural, la majorité des écoles est concentrée en milieu urbain principalement dans la capitale Port-au-Prince. Le milieu rural

	a toujours été négligé
Le degré d'implication financière de l'État / budgets alloués pour l'éducation, ressources humaines et matérielles (écoles)	Peu d'implication financière de la part de l'État
L'offre éducative (secteur privé et public)	Nette domination du secteur privé

Conclusion et héritage de la Réforme Bernard sur le système éducatif contemporain

En conclusion, nous avons vu au chapitre 3 que, dans notre cadre temporel, Haïti a connu un deuxième régime dictatorial consécutif. Malgré la fin de cette deuxième dictature, les choses ne se sont pas améliorées sur le plan politique. En fait, une instabilité incessante a été ressentie, se manifestant notamment par une succession effrénée de dirigeants, malgré la mise en place d'une constitution prévoyant un mandat de cinq ans par dirigeant. En ce qui a trait aux institutions politiques, elles semblent également ne pas avoir évoluées au cours de la même période. En effet, elles ont semblé peu malléables aux changements, elles semblent davantage avoir incarné le modèle qui a prévalu lors de la dictature et le comportement des différents dirigeants semblent avoir été influencés par le climat institutionnel ambiant.

Néanmoins, la Réforme Bernard a pu voir le jour au courant de l'année 1979 pour tenter d'améliorer le système éducatif haïtien. Cette réforme cherchait à rompre avec les modèles anciens qui n'ont pas été bénéfiques pour la population haïtienne. Or, il a été démontré que la Réforme Bernard n'a pu opérer les changements tant souhaités par le ministre. Bien qu'elle ait permis de renouveler l'offre éducative, elle a connu énormément de difficultés à apporter les changements souhaités. Au-delà de l'analyse des sept grands objectifs de cette réforme, ce projet n'a pas su apporter les résultats escomptés principalement pour des raisons d'ordre culturel et technique, mais surtout d'ordre politique en raison du maintien d'un modèle ayant permis une reproduction institutionnelle à travers les années.

Sur le plan culturel, il est principalement question de l'utilisation du créole dans le système scolaire haïtien qui a créé des remous et a vu sa part d'opposants se manifester, malgré le fait qu'une grande majorité de la population haïtienne était unilingue créole. Sur le plan technique, la Réforme Bernard a également souffert de plusieurs manquements ayant nui à la réalisation de ces

objectifs. En effet, peu de moyens, tant structurels, que matériels et humains ont été mis en place pour appuyer une telle réforme.

Sur le plan politique, plusieurs éléments peuvent expliquer les difficultés rencontrées par la Réforme Bernard. D'emblée, rappelons que cette importante réforme a été déclenchée alors que le pays connaissait un deuxième régime dictatorial consécutif. La priorité du dirigeant étant de conserver le pouvoir et de maintenir une position de force à l'égard de la population haïtienne, aucune volonté politique claire en faveur de l'éducation n'était donc en place. Or, c'est sous cette dictature que cette réforme a été adoptée. Plusieurs spécialistes se sont questionnés à savoir comment une telle réforme a pu être mise en place dans un climat aussi défavorable. Comme Haïti ne bénéficiait pas d'un fort système économique, le pays devait adopter une stratégie politique favorisant l'implication financière d'organisations internationales. Dans cette mouvance, Uli Locher, ancien professeur de sociologie à l'Université McGill, écrit que d'une part, Duvalier favorisait un régime répressif n'aidant en rien sa population, mais qu'en contrepartie le dirigeant « adoptait une position technocrate donnant l'apparence de favoriser le développement du pays, favorisant de nombreux investissements provenant de l'aide étrangère à la disposition de son gouvernement »⁶⁴. C'est ainsi que sous la recommandation de l'UNESCO, Duvalier a mandaté Joseph Claude Bernard à la tête du ministère de l'Éducation et a pu obtenir une aide financière de la Banque Mondiale, mais aussi de l'UNESCO. Or, cette aide financière n'a pas servi la cause de l'éducation, Duvalier n'ayant aucunement investi ces sommes dans ce secteur. Conséquemment, le privé s'est imposé pour se substituer à l'État incapable de structurer son système éducatif. De plus, le climat politique instable n'a pas aidé la cause du ministre Bernard. En effet, le ministre Bernard est contraint de quitter son poste le 12 juillet 1982. Ce départ précipité du ministre peut expliquer pourquoi son programme a eu tant de difficultés à s'imposer. D'ailleurs, après son départ, vingt-neuf ministres de l'éducation se sont succédé au ministère, ce qui annonçait des difficultés importantes pour mettre en place les changements proposés par Bernard. Ainsi, de 1979 à 2010, les structures semblaient davantage fermées et peu enclines à favoriser des changements allant à contre-courant de la culture institutionnelle d'Haïti, des changements promus par une telle réforme. L'échec de la Réforme Bernard peut s'expliquer

⁶⁴ LOCHER, Uli. « Education in Haiti » dans SPEARS, Arthur K. et Carole M. BEROTTE JOSEPH. *The Haitian creole language: history, structure, use and education*, Toronto, Lexington Books, 2012, p 178. Traduction libre de: Patrick Agnant.

par une incompatibilité avec un modèle ayant toujours prévalu. Il n'est donc pas anodin de constater la répétition des mêmes comportements de la part des hommes compris dans les structures de l'État, sous la forme d'une inaction, limitant les changements pour l'éducation et permettant de faire état d'une reproduction institutionnelle à travers les années.

Le caractère inachevé de la Réforme Bernard a influencé d'autres initiatives ayant vu le jour dans l'espoir d'améliorer le système éducatif haïtien. C'est le cas du PNEF né en 1997 sous la présidence de René Garcia Préval. Le PNEF faisait suite à la participation d'Haïti à la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous qui s'est déroulée en mars 1990 à Jomtien en Thaïlande. À cette occasion, Haïti s'est engagé à prendre en charge l'éducation des enfants en âge de fréquenter l'école, mais qui n'en avaient pas l'opportunité faute de moyens financiers notamment. Aux dires de Fritz Dorvilier, le PNEF devait finalement apporter des réponses à des problèmes encourus depuis près de deux décennies. La source de ces problèmes avait pour principal facteur « la politique; car l'État fonctionnait comme une instance qui visait la reproduction de la société haïtienne sur la base d'une série de signes d'inégalités sociales correspondant à une sorte d'apartheid »⁶⁵, les institutions rendant possible cette reproduction. Cette nouvelle initiative, considérée comme étant un prolongement de la Réforme Bernard, devait privilégier quatre axes soient « l'amélioration de la qualité de l'éducation; l'expansion de l'offre scolaire; l'accroissement de l'efficacité externe; le renforcement de la gouvernance scolaire »⁶⁶. Avec la mise en place du PNEF, des organisations internationales et des partenaires s'impliquent sur le plan financier en Haïti, permettant de financer le lancement de quelques programmes émanant du PNEF, notamment celui de la politique éducative de la petite enfance et le programme de formation professionnelle à l'attention des professionnels de l'éducation de manière générale⁶⁷ (administrateurs ou professeurs, par exemple).

⁶⁵ DORVILIER, Fritz. « La crise d'intégration: la défaillance éducative » dans DORVILIER, Fritz. *La crise haïtienne du développement: essai d'anthropologie dynamique*, Coll. « Interculture » Québec, Presses de l'Université Laval, 2012, p.54.

⁶⁶ DÉLIMA, Pierre. *Constitutions, lois et éducation en Haïti, 1801-2011: éléments de politiques éducatives*, Port-au-Prince, Le Béréen, Laval, Mémoire, 2012, p.47.

⁶⁷ *Ibid*, p.50.

Toutefois, le PNEF n'a pas enregistré les succès escomptés. Au même titre que la Réforme Bernard, le PNEF s'est présenté dans un climat politique peu favorable, les dirigeants, les gouvernements et les ministres de l'Éducation se succédant sans cesse et rendant difficile la mise en œuvre d'un tel programme. Cette difficile conjoncture a également complexifié les travaux que devaient mener le MENFP qui se présentait comme une faible structure:

De manière systématique, depuis la chute du régime des Duvalier en 1986, on assiste au phénomène de balkanisation du secteur de l'éducation. Ce phénomène conduit à une situation où il n'y a pas de maître d'œuvre proposant des orientations d'ensemble et assurant la poursuite d'objectifs collectifs en éducation. Le MENFP a de la difficulté à remplir son rôle de régulateur des secteurs de l'éducation⁶⁸.

Par ailleurs, le PNEF s'est présenté dans un contexte où le pays était toujours aux prises avec une crise économique et structurelle profonde⁶⁹. Conséquemment, il demeurait difficile de compter sur une participation de l'État et de ses structures pour permettre des changements pour l'éducation. En tenant compte de la question économique, l'auteur Fritz Dorvilier relate que les sources de financement demandées par le PNEF étaient trop importantes considérant la réalité économique du pays. En effet, un programme comme celui du PNEF nécessitait une implication financière se chiffrant à environ 20 % du budget total de l'État⁷⁰. Devant une telle situation, le privé continuait de se présenter comme une alternative, se substituant à l'État et prenant une ampleur disproportionnée. Ainsi, plutôt que de constater de réels changements pour l'éducation grâce à un programme comme le PNEF, le système éducatif haïtien a continué à faire du surplace en raison d'un immobilisme et de la rigidité des institutions accueillant mal des changements incompatibles avec le modèle ayant toujours primé. Cette situation a grandement affecté le PNEF qui a mis plusieurs années à s'implanter, pour être actualisé dix ans après sa mise en place, en

⁶⁸ DÉLIMA, Pierre. *Constitutions, lois et éducation en Haïti, 1801-2011: éléments de politiques éducatives*, Port-au-Prince, Le Bérén, Laval, Mémoire, 2012, p. 50-51.

⁶⁹ BERROUET-ORIOU, Robert et Darline Cothière. « Éléments d'analyse du système éducatif au regard des deux langues haïtiennes » dans BERROUET-ORIOU, Robert, Darline Cothière, Robert Fournier et Hugues St-Fort. *Aménagement linguistique en Haïti: enjeux, défis et propositions*, Montréal, Éditions du CIDIHCA, Port-au-Prince, Éditions de l'Université d'État d'Haïti, 2011, p.151.

⁷⁰ DORVILIER, Fritz. « La crise d'intégration: la défaillance éducative » dans DORVILIER, Fritz. *La crise haïtienne du développement: essai d'anthropologie dynamique*, Coll. « Interculture » Québec, Presses de l'Université Laval, 2012, p.59.

2007, par le biais de la Stratégie nationale d'Action pour l'Éducation pour tous (SNA-EPT)⁷¹, sous le deuxième mandat du président Préval. La SNA-EPT n'avait aucune portée révolutionnaire, née de la fusion de la Réforme Bernard et du PNEF. Le décret déposé en mars 2007 par le président Préval pour officialiser ce programme portait lui-même le nom de Réforme Bernard. Malgré la mise en place de ce programme, aucun impact ne s'est fait ressentir sur le système éducatif. À juste titre, un rapport du ministère de l'Éducation qualifiait la SNA-EPT de programme inachevé qui n'a su répondre aux mêmes problématiques datant des premiers programmes éducatifs haïtiens⁷². Ainsi, aucun programme n'a semblé apporter de solutions aux nombreux problèmes connus depuis les premiers jours du système éducatif haïtien.

Pierre Délima résume très bien le paysage éducatif haïtien des années 2000, et ce malgré la mise en place de la Réforme Bernard et des programmes éducatifs qui ont suivi:

Le secteur de l'éducation est caractérisé entre autres, par : une offre et un accès limité en éducation préscolaire, fondamentale, secondaire, professionnelle et universitaire; un taux élevé d'analphabétisme; un déficit de la qualité de l'éducation; un manque de gouvernance; un rendement interne et externe inefficace et inefficent; la prédominance du réseau privé⁷³.

Conséquemment, à la lumière de ce qui précède, il est possible de confirmer l'hypothèse de recherche avancée plus tôt à savoir que les institutions politiques haïtiennes, en raison de leur faiblesse et de leur incapacité à évoluer, ont nui à l'adoption de changements significatifs pour la sphère éducative haïtienne entre 1979 et 2010. En effet, il semble que les institutions politiques ont davantage eu une influence négative pour la sphère éducative qui a peiné à voir l'État et ses structures s'y investir sérieusement pour lui redonner ses lettres de noblesse, permettant à une majorité pauvre d'accéder à l'école et aspirer à une éducation de qualité. L'État, avec la présence d'acteurs cherchant à accroître leur position de force au sein de la population, s'est délaissé de sa

⁷¹ PIERRE, Samuel et Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle (GRAHN). *Construction d'une Haïti nouvelle: vision et contribution du GRAHN: Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle*, Montréal, Presses internationales Polytechnique, 2010, p.305.

⁷² *Ibid*, p.305.

⁷³ DÉLIMA, Pierre. *Constitutions, lois et éducation en Haïti, 1801-2011: éléments de politiques éducatives*, Port-au-Prince, Le Béréen, Laval, Mémoire, 2012, p.19.

responsabilité d'éduquer son peuple. L'État a plutôt laissé une multiplicité d'acteurs se substituer à lui, tout en laissant à ces mêmes acteurs toute la liberté de structurer leurs propres écoles, de mettre en place des programmes éducatifs qui pouvaient différer d'une école à l'autre et donc de s'impliquer sur le système éducatif haïtien sans que l'État n'intervienne. Ne négligeons également pas la question du manque de ressources disponibles, principalement d'ordres financières, pour stimuler ce secteur d'importance n'ayant également pas permis d'apporter les changements promus par la Réforme Bernard et les programmes subséquents qui voulaient également apporter des changements sur le secteur éducatif haïtien.

Conclusion générale

Pour conclure, la présente recherche visait à démontrer dans quelle mesure les institutions politiques haïtiennes ont eu un impact sur sa sphère éducative entre 1979 et 2010; un impact qui, comme nous l'avons vu, a davantage été négatif. Nous avons d'abord présenté, au chapitre 1, notre problématique de même que notre cadre théorique et analytique pour bien expliquer notre démarche et présenter de quelle manière nous souhaitons orienter notre recherche. Nous avons également présenté dans quelle mesure un système éducatif déficient peut être garant de plusieurs problématiques pour une population, mais aussi à quel point ce genre de situation peut se présenter comme un obstacle à son développement.

Au chapitre 2, nous avons présenté un bilan de l'éducation à travers l'histoire d'Haïti en sept périodes, s'échelonnant de la naissance du pays en 1804 jusqu'à l'année 1979. Ce bilan historique nous a permis de cerner les éléments problématiques touchant le système éducatif haïtien et précisant le contexte dans lequel s'inscrivait la Réforme Bernard. Ce bilan historique nous a également permis de constater que la naissance d'Haïti et de son système éducatif ont coïncidé avec la naissance d'un ensemble de problèmes qui n'a fait que se répéter au cours des années. Ces éléments problématiques ont principalement été le fruit d'un climat politique défavorable, mais également de l'incapacité des structures responsables de régir ce secteur. Ainsi, il semble que ces structures se soient maintenues au cours de ces années, favorisant cette reproduction de situations problématiques pour le secteur éducatif haïtien et privant une grande majorité de la population haïtienne de l'éducation.

Au chapitre 3, il a été question du climat politique et des institutions politiques haïtiennes entre 1979 et 2010. Nous avons vu que sur le plan politique, Haïti était aux prises avec le régime dictatorial de Jean-Claude Duvalier qui s'est échelonné entre 1971 et 1986. Au cours de cette période, les institutions formaient des structures desquelles émanaient des règles bien précises qui s'orientaient autour du respect d'un dirigeant et donc d'une hiérarchie et d'un ordre à respecter. L'appareil politique et le comportement de tous les acteurs impliqués dans les structures de l'État devaient incarner ces règles véhiculées par les institutions. Toute menace à ce modèle pouvait entraîner des changements non désirés et pouvait perturber ce modèle bien ancré dans la société, protégeant également une élite représentée par la classe politique. La fin de ce régime devait

apporter des changements significatifs sur le plan politique en Haïti, mais également sur la nature de ses institutions politiques. Or, comme il en a été question, peu de changements ont pu être observés, malgré la mise en place de la Constitution haïtienne de 1987. Au contraire, l'instabilité du climat politique, la perpétration de coups d'État et la corruption ont davantage caractérisé les années 1986 à 2010. La seule constante parmi toutes ces perturbations, l'orientation prise par les institutions politiques qui, à l'image du régime des Duvalier, semblaient davantage vouloir demeurer stable en incarnant une structure devant répondre à des présidences tendant, presque toutes, vers des régimes autoritaires. Conséquemment, tous changements incompatibles à un tel modèle se sont soldés par des échecs.

Au chapitre 4, nous avons présenté la Réforme Bernard et les changements qu'elle devait permettre pour le système éducatif haïtien. Toutefois, comme il en a été question, les changements proposés par la Réforme Bernard ont eu énormément de difficultés à se concrétiser compte tenu du climat politique. Bien qu'elle ait permis d'apporter des changements au point de vue de l'offre éducative, le système éducatif à continuer à traîner les mêmes problèmes que ceux répertoriés lors de ces premiers jours. La réforme a donc souffert d'une absence de volonté, elle qui semblait prôner des changements incompatibles avec ce qui a toujours été en place. Ce faisant, il n'est pas anodin de constater que les problèmes répertoriés dans les premières années d'existence du système éducatif haïtien n'ont fait que se reproduire, et ce même dans les années qui ont suivi la Réforme Bernard.

Retour sur la démarche : principales limites et obstacles à la réalisation de cette recherche

Comme il en a été question au chapitre 1, plus précisément dans la section traitant de l'objectivation méthodologique, nous redoutions certaines difficultés quant à la réalisation de notre recherche. D'abord, en ce qui a trait à nos sources d'information. De manière plus précise, nous cherchions à obtenir des sources qui soient le plus diversifiées afin d'éviter une homogénéité du propos et de demeurer le plus objectif possible. Or, il s'avère que les sources utilisées allaient toutes dans le même sens, brossant un portrait plutôt négatif de la situation en Haïti. Malgré cet obstacle, ces sources ont ultimement pu appuyer et nuancer l'analyse que nous faisons au sujet de ce pays.

Dans un deuxième temps, nous anticipions des difficultés relativement à l'obtention de données statistiques touchant l'éducation en Haïti. Cette situation s'est effectivement présentée, certaines données statistiques étant incomplètes ou tout simplement manquantes. D'ailleurs, nous en avons fait état au moment de présenter différents chiffres pour appuyer notre propos. Cette difficulté a donc affecté notre recherche dans la mesure où, lorsque nous présentions certaines facettes du système éducatif haïtien, un intervalle important en termes d'années s'est manifesté où les données n'étaient tout simplement pas disponibles. Nous avons toutefois été en mesure de présenter quelques données pour soutenir notre analyse, malgré les difficultés qui se sont présentées pour les retrouver.

Enfin, mentionnons notre intérêt pour réaliser des entrevues avec quelques intervenants ayant des connaissances sur la situation d'Haïti. Nous avons contacté divers intervenants par courriel, par téléphone et nous nous sommes également rendus en personne à certains emplacements pour tenter d'établir un contact avec certains d'entre eux. Cependant, toutes nos démarches se sont soldées par des échecs. Dans la très grande majorité des cas, nous n'avons pas obtenu de réponses à nos demandes d'entrevue. En ce qui a trait aux réponses obtenues, les intervenants ont indiqué ne pas vouloir prendre part à cet exercice. Dans la grande majorité des cas, ils ont mentionné qu'ils ne pensaient pas pouvoir contribuer à l'avancement de notre réflexion compte tenu de la complexité du cas haïtien. Ainsi, nous avons réalisé la présente recherche à partir de sources documentaires.

Recommandations : Le tremblement de terre de janvier 2010 : une opportunité pour repenser l'éducation en Haïti dans les années à venir ?

Pour clore cette recherche, mentionnons que le secteur éducatif haïtien aurait avantage à se réinventer et à chercher à ne pas répéter les mêmes erreurs que dans le passé, en supposant un appui plus important de l'État et des institutions politiques. À cet effet, l'année 2010, plus particulièrement après le séisme de janvier 2010, a vu une multiplicité d'acteurs se prononcer en ce sens. Bien que cet événement tragique fût désastreux pour Haïti, ces intervenants ont souligné qu'il est venu apporter l'espoir de reconstruire le pays sur de nouvelles bases et d'apporter des changements pour plusieurs secteurs d'importance. Pour un secteur comme celui de l'éducation, plusieurs ont mentionné que tous les espoirs étaient dorénavant permis afin qu'il soit

complètement restructuré et qu'il ne forme plus un lieu de répétitions des mêmes erreurs l'ayant toujours affecté, bien que cette opération puisse prendre plusieurs années avant de se concrétiser. Comme le rapporte la sociologue et professeure de l'Université Quisqueya, Madame Sabine Manigat, cet événement devrait sans contredit servir de catalyseur pour permettre l'apport de changements significatifs pour le secteur de l'éducation en Haïti. Madame Manigat mentionne que « ce que le séisme du 12 janvier a charrié – et peut-être seulement laissé entrevoir, comme un mirage – c'est le potentiel que renferme toute destruction : celui de refaire différemment, et mieux. En particulier dans le domaine de l'éducation »¹. Toutefois, elle est consciente que cette tâche demeure titanesque et pourrait prendre plusieurs années avant de se matérialiser.

Parlant de cette idée de reconstruction et de structure renouvelée, d'autres acteurs se sont également prononcés en ce sens. D'abord, Michaëlle Jean, agissant à l'époque comme envoyée spéciale pour le compte de l'UNESCO en Haïti, soulignait que l'éducation constituait un vecteur de développement important² permettant de fournir des outils à la jeunesse pour assurer son futur et aspirer à une prospérité à laquelle les générations antérieures n'ont pas eu droit. Pour elle, le secteur de l'éducation devrait être revu de fond en comble. Les acteurs structurant l'éducation haïtienne devraient prioriser la mise en place d'un programme de formation adéquat et de qualité à la fois pour les cadres responsables, pour le personnel enseignant et pour les étudiants. De plus, les acteurs en place devraient prioriser un modèle garantissant une fois pour toutes une accessibilité universelle à l'ensemble de la population. Pour ce faire, il faut toutefois définitivement rompre avec ce modèle élitiste et compter sur la participation des institutions, elles-mêmes revampées, et des acteurs ayant la cause de la population à cœur. Le GTEF abonde dans le même sens, précisant que l'école publique doit être priorisée pour répondre à cet objectif d'accessibilité universelle. Pour ce faire l'État devrait s'impliquer davantage, en utilisant honnêtement les ressources financières, aussi timides puissent-elles être, à leur disposition. De plus, l'État devrait s'impliquer davantage auprès d'acteurs se présentant pour l'appuyer, par exemple les congrégations religieuses ou les ONG, afin de s'assurer d'un certain équilibre entre

¹ MANIGAT, Sabine. « Éducation pour des citoyens égaux » dans BUTEAU Pierre, SAINT-ÉLOI Rodney et TROUILLOT Lyonel (dir.). *Refonder Haïti?* Coll. « Essai », Montréal, Mémoire d'encrier, 2010, p. 185-186.

² JEAN, Michaëlle. « Réinventer la vie » dans MARTINEZ Andrea, BEAUDET Pierre et BARANYI Stephen (dir.). *Haïti aujourd'hui, Haïti demain: regards croisés*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 2011, p.17.

la mise en place d'écoles publiques et d'écoles privées nées de la présence de tels acteurs. Le GRAHN y va également d'une analyse allant dans le même sens, précisant que le système éducatif haïtien post-séisme doit impérativement s'assurer de ne pas répéter les mêmes erreurs que par le passé. Le GRAHN insiste pour dire que tout changement doit se faire par le biais d'une volonté politique réelle des acteurs en cause et d'une action mieux ciblée des responsables de l'éducation. Pour le groupe de réflexion, la finalité du système éducatif devrait être de privilégier la formation de tout « citoyen qui soit en mesure de participer en tant qu'acteur à la vie économique, sociale, politique et culturelle de son pays »³. Pour atteindre un tel objectif, il est primordial de rompre avec cette vision élitiste du système éducatif. Ainsi, l'État et ses institutions doivent être beaucoup plus impliqués que par le passé sur la sphère éducative, en freinant cette incessante domination du secteur privé et d'acteurs se substituant à eux. D'autre part, le GRAHN précise que l'éducation, dans un pays ayant très peu de ressources, doit être développée pour permettre de structurer un système économique plus fort. Pour le collectif, il s'agit d'un objectif clé puisque plusieurs pays ont connu un indice de développement beaucoup plus accru et sont devenus plus prospères en misant sur un meilleur niveau d'instruction de leur population. À ce sujet, le collectif cite en exemple des pays comme l'Inde et la Chine qui ont réussi à enregistrer d'importantes avancées grâce à un solide système éducatif. Bien que la situation d'Haïti soit aux antipodes de tels pays, il ne devrait pas s'empêcher de caresser l'ambition d'atteindre un tel objectif et de voir sa situation grandement s'améliorer dans les années à venir.

Toutefois, tant et aussi longtemps que la complexe situation politique en Haïti demeurera toujours aussi volatile et que les institutions, de même que les acteurs compris dans ces structures, ne prôneront pas une approche différente que par le passé, il sera toujours aussi difficile de discuter d'une structure éducative améliorée qui contribuera au développement de la population. Il demeurera toutefois intéressant de voir, dans quelques années, si de telles recommandations parviendront aux bonnes oreilles pour apporter des améliorations pour ce secteur. Comme nous en avons fait état et en demeurant optimiste pour Haïti, il faudra s'armer de patience, puisque de tels changements pourraient prendre plusieurs années avant de s'instaurer pour ensuite en voir les résultats.

³ PIERRE, Samuel et Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle (GRAHN). *Construction d'une Haïti nouvelle: vision et contribution du GRAHN: Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle*, Montréal, Presses internationales Polytechnique, 2010, p.304.

Bibliographie

Mémoires et thèses

FRANCE, Pierre A.N. Etzer. *TIC et formation des enseignants du fondamental en Haïti : barrières et facteurs facilitants*, Thèse (Ph.D.), Université de Montréal, 2011, 266 p.

MAKONNEN, Sophie. *Évaluation partielle de certaines dimensions de la réforme du système éducatif haïtien*, Mémoire (M.A.), Université de Montréal, 2001, 177p.

Monographies

ANTOINE, Alphonse-Hugues. « Pour une réforme de l'enseignement à l'élémentaire : l'enseignement à l'élémentaire » dans ANTOINE, Alphonse-Hugues. *La pédagogie d'aujourd'hui et l'école de demain : les Haïtiens et la réforme de leurs institutions : un guide pédagogique au service des professeurs, des parents et des élèves*, Montréal, Cap-Saint-Ignace, Ateliers Graphiques, 1989, pp. 21-31.

ANTOINE, Alphonse-Hugues. « Les différents niveaux d'enseignement : la réforme proprement dite de l'éducation au niveau supérieur » dans ANTOINE, Alphonse-Hugues. *La pédagogie d'aujourd'hui et l'école de demain : les Haïtiens et la réforme de leurs institutions : un guide pédagogique au service des professeurs, des parents et des élèves*, Montréal, Cap-Saint-Ignace, Ateliers Graphiques, 1989, pp. 57-69.

BACH, Daniel C. et Mamoudou Gazibo (dir.). *L'État néopatrimonial: genèse et trajectoires contemporaines*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2011, 377 p.

BARROS, Jacques. *Haïti de 1804 à nos jours*, Paris, L'Harmattan, 1984, vol.1, 404p.

BÉLANGER, André J. « Épistémologues de la science politique à vos marques! » dans OLIVIER, Lawrence et al (dir.). *Épistémologie de la science politique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1998, pp. 13-58.

BERROUET-ORIOU, Robert et Darline Cothière. « Éléments d'analyse du système éducatif au regard des deux langues haïtiennes » dans BERROUET-ORIOU, Robert, Darline Cothière,

Robert Fournier et Hugues St-Fort. *Aménagement linguistique en Haïti : enjeux, défis et propositions*, Montréal, Éditions du CIDIHCA, Port-au-Prince, Éditions de l'Université d'État d'Haïti, 2011, pp. 145-157.

BUTLER-KISBER, Lynn et Manuel Crespo. « La formation continue des personnels de l'éducation : réflexion sur le développement professionnel de l'éducation » dans AMYOT Michel, HAMEL Claude, PLOURDE Michel et SCHAEFFER-CAMPBELL Danièle. *La formation continue des personnels de l'éducation : Mali, Tunisie, Haïti, Guyana*, Québec, Éditions MultiMondes, Montréal, Tecsalt Eduplus, 2006, pp. 9-20.

DEJEAN, Yves. « Creole and Education in Haiti » dans SPEARS, Arthur K. et Carole M. BEROTTE JOSEPH. *The Haitian creole language: history, structure, use and education*, Toronto, Lexington Books, 2012, pp.199-217.

DÉLIMA, Pierre. *Constitutions, lois et éducation en Haïti, 1801-2011 : éléments de politiques éducatives*, Port-au-Prince, Le Béréen, Laval, Mémoire, 2012, 616 p.

DE REGT, Jacomina P. « Basic Education in Haiti » dans *Haiti, today and Tomorrow and interdisciplinary study*, Lanham, University Press of America, 1984, p.119-140.

DORVILIER, Fritz. « La crise d'intégration : la défaillance éducative » dans DORVILIER, Fritz. *La crise haïtienne du développement : essai d'anthropologie dynamique*, Coll. « Interculture » Québec, Presses de l'Université Laval, 2012, pp.41-73.

DOUYON, Frantz. *Haïti, de l'indépendance à la dépendance*, Paris, L'Harmattan, c2004, 177p.

DUGÉ, Jean Armoce. « Éducation et développement en Haïti : bilan et propositions » dans BUTEAU Pierre, SAINT-ÉLOI Rodney et TROUILLOT Lyonel (dir.). *Refonder Haïti?*, Coll. « Essai », Montréal, Mémoire d'encrier, 2010, pp. 143-149.

EDMOND, Roger. « L'éducation : nature et évolution » dans EDMOND, Roger. *L'enseignant, l'école, la communauté : essai sur l'éducation*, Montréal, Éditions DAMI, 2002, pp.15-31

EDMOND, Roger. « Le tiers-monde : l'école haïtienne : deux voies, deux mesures » dans EDMOND, Roger. *L'enseignant, l'école, la communauté : essai sur l'éducation*, Montréal, Éditions DAMI, 2002, pp. 213-237.

ÉTIENNE, Sauveur Pierre. « Introduction ». ÉTIENNE, Sauveur Pierre. *L'énigme haïtienne : Échec de l'État Moderne en Haïti*, Montréal, Mémoire d'encrier : Presses de l'Université de Montréal, 2007, pp. 19-45.

ÉTIENNE, Sauveur Pierre. « De la résurgence de l'État néopatrimonial haïtien à l'instauration de l'État néosultaniste duvaliérien ». ÉTIENNE, Sauveur Pierre. *L'énigme haïtienne : Échec de l'État Moderne en Haïti*, Montréal, Mémoire d'encrier : Presses de l'Université de Montréal, 2007, pp. 221-268.

ÉTIENNE, Sauveur Pierre. « La crise de 1991-1994 ou l'effondrement de l'État haïtien ». ÉTIENNE, Sauveur Pierre. *L'énigme haïtienne : Échec de l'État Moderne en Haïti*, Montréal, Mémoire d'encrier : Presses de l'Université de Montréal, 2007, pp. 269-318.

FRANÇOIS, Pierre Enoque. « Pauvreté et échec du système éducatif haïtien : le phénomène des surâgés » dans FRANÇOIS, Pierre Enoque. *Avoir 16 ans à l'école primaire : les surâgés dans le système éducatif haïtien*, Paris, L'Harmattan, 2004, pp.45-105.

FREYMOND, Nicolas. « La question des institutions dans la science politique contemporaine : l'exemple du néo-institutionnalisme », *Travaux de science politique*, nouvelle série, no 15, c2003, 80p.

GAUTHIER, Benoît (dir.) *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 5e édition, 2009, 767 p.

GRANDOIT, Frantz. « La Mission Alpha: Les défis de l'alphabétisation » dans BARTHÉLEMY, Gérard et Christian GIRAULT, dir. *La République haïtienne: état des lieux et*

perspectives, Coll. « Hommes et sociétés », Paris, Association dialogue entre les cultures, Karthala, c1993, pp.134-146.

HAÏTI, GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION. *Pour un pacte national sur l'éducation en Haïti : rapport au président de la République, Port-au-Prince, Haïti, août 2010*, Port-au-Prince, Groupe de travail sur l'éducation et la formation, 2010, 330p.

JEAN, Michaëlle. « Réinventer la vie » dans MARTINEZ Andrea, BEAUDET Pierre et BARANYI Stephen (dir.). *Haïti aujourd'hui, Haïti demain : regards croisés*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 2011, pp. 15-20.

JEAN, Michaëlle. « Construire le tissu humain de développement » dans MARTINEZ Andrea, BEAUDET Pierre et BARANYI Stephen (dir.). *Haïti aujourd'hui, Haïti demain : regards croisés*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 2011, pp. 50-54.

JEAN, Rodrigue. *À quand la réforme de l'éducation en Haïti? : Une analyse et des propositions pour agir*, Montréal, 2008, 130 p.

JEAN-JACQUES, Fritz. « La vie politique et la gestion de l'État » dans JEAN-JACQUES, Fritz *Le régime politique haïtien : l'État, le pouvoir et le développement*, Montréal, Éditions Oracle, 2007, pp. 75-185.

JOINT, Louis Auguste. *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti : Le cas des écoles catholiques*, Paris, L'Harmattan, c2006, 524p.

LOCHER, Uli. « Education in Haiti » dans SPEARS, Arthur K. et Carole M. BEROTTE JOSEPH. *The Haitian creole language: history, structure, use and education*, Toronto, Lexington Books, 2012, pp.177-199.

MANIGAT, Sabine. « Éducation pour des citoyens égaux » dans BUTEAU Pierre, SAINT-ÉLOI Rodney et TROUILLOT Lyonel (dir.). *Refonder Haïti?*, Coll. « Essai », Montréal, Mémoire d'encrier, 2010, pp. 185-191.

MEYER, Heinz-Dieter et Brian ROWAN. *The new institutionalism in education*, Albany, State University of New York Press, c2006, 234p.

MOISSET, Jean-Joseph. « L'éducation pour tous : priorité des priorités ». RAINHORN, Jean-Daniel (dir.). *Haïti, réinventer l'avenir*, Coll. « Horizons américains », Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Port-au-Prince, Éditions de l'Université d'État d'Haïti, 2012, pp.309-325.

PIERRE, Samuel et Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle (GRAHN). *Construction d'une Haïti nouvelle : vision et contribution du GRAHN : Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle*, Montréal, Presses internationales Polytechnique, 2010, 617 p.

PIERRE-LOUIS, Michèle. « Quelques réflexions sur l'éducation populaire par Michèle Pierre-Louis » dans BARTHÉLEMY, Gérard et Christian GIRAULT, dir. *La République haïtienne : état des lieux et perspectives*, Coll. « Hommes et sociétés », Paris, Association dialogue entre les cultures, Karthala, c1993, pp. 129-134.

PODUR, Justin. *La nouvelle dictature d'Haïti : coup d'État, séisme et occupation onusienne*, Traduction de G. Boulanger, Montréal, Les Éditions Écosociété, 2016, 244p.

POUPART, Jean *et al.* *La recherche qualitative, Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 1997, 405 p.

POWELL, Walter W. et Paul J. DiMAGGIO. *The new institutionalism in organizational analysis*, Chicago, University of Chicago Press, c1991, 478p.

PROU, Marc. « Attempts at reforming Haiti's Education System: The challenges of mending the tapestry, 1979-2004 », *The journal of Haitian studies*, vol. 15, no 1 &2, 2009, pp. 29-69.

ROUPERT, Catherine Ève. *Histoire d'Haïti : La première République noire du Nouveau Monde*. Coll. « Pour l'histoire », Paris, Perrin, 2011, 389p.

SAINT-LOUIS, Rose Nesmy. « La croissance et ses secrets : les sept « E » : éducation » dans SAINT-LOUIS, Rose Nesmy. *Le vertige haïtien : réflexions sur un pays en crise permanente*, Paris, L'Harmattan, 2010, pp.279-284.

SKOCPOL, Theda. « Bringing the State Back In: Strategies of Analysis in Current Research » dans EVANS, Peter B., Dietrich Rueschemeyer et Theda Skocpol. *Bringing the State Back In*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985, pp. 3-44.

Périodiques électroniques

AFFAIRES ÉTRANGÈRES, COMMERCE ET DÉVELOPPEMENT CANADA, « Faits et chiffres Haïti », [En ligne], 9 juin 2014, <http://www.international.gc.ca/development-developpement/countries-pays/facts-faits/factshaiti-faitshaiti.aspx?lang=fra> (Page consultée le 31 août 2015).

BENTOLILA, Alain et Léon GANI. « Langues et problèmes d'éducation en Haïti », *Langues* [En ligne], no 61, 1981, p. 117-127, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1981_num_15_61_1871 (Page consultée le 06 février 2013).

CHÉRISTIN, Rico. « Contribution pédagogique de la formation à distance à l'amélioration de la qualité de l'éducation et à la diminution du taux d'échec scolaire dans le système éducatif haïtien », *Étudiant à la Maîtrise-Sc. de l'éducation ISTEAH (Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti)*, [En ligne], Novembre 2014, <http://distances.telug.ca/wp-content/uploads/2014/11/Article-de-Cheristin-Rico.pdf> 26p. (Page consultée le 8 avril 2017).

CONSTANT, Magally. « Haïti: Le défi de la professionnalisation des enseignants sans formation initiale - La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base: les recrutements sans formation de base (Séminaire international : 11-15 juin 2007) », *ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche - République de France*. [En ligne], 2007,

http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_pays/Haiti.pdf (Page consultée le 9 janvier 2016).

Institut de la statistique de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). « Éducation: Dépenses pour l'éducation en % du total des dépenses des administrations publiques (tous secteurs) - 2010 », [En ligne], 2014, <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?lang=fr&SubSessionId=7eb1cb4f-83f5-48d4-8934-5990d6f430ab&themetreeid=-200> (Page consultée le 21 février 2015).

Institut Haïtien de Formation en Sciences de l'éducation (IHFOSED). « Les institutions de formation initiale des enseignants du fondamental et du secondaire en Haïti - Rapport final », [En ligne], Août 2007, 98 p., <http://www.equip123.net/docs/e1-HaitiIHFOSEDStudyonPreServiceTeacherTrainingInstitutions.pdf>, (Page consultée le 9 janvier 2016).

LECOURS, André. « L'approche néo-institutionnaliste en science politique : », *Politique et Sociétés* [En ligne], vol. 21, no 61, 2002, p. 3-19, <http://www.erudit.org/revue/ps/2002/v21/n3/000494ar.html?vue=integral> (Page consultée le 25 octobre 2013).

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) – Bureau international d'éducation. « Données mondiales de l'éducation - 2006/07 », [En ligne], 2 septembre 2007 (version révisée d'août 2006 – sixième édition), 32 p., <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Haiti.pdf>, (Page consultée le 21 février 2015).

SAINT-GERMAIN, Michel. « Problématique linguistique en Haïti et réforme éducative : quelques constats », *Revue des sciences de l'éducation* [En ligne], vol. 23, no 3, 1997, p. 611-642, <http://www.erudit.org/revue/rse/1997/v23/n3/031954ar.pdf> (Page consultée le 8 février 2013).

Sites internet

Le Nouvelliste. « SOS pour la formation des maîtres en Haïti », [En ligne], 28 mars 2012, <http://lenouvelliste.com/lenouvelliste/article/103017/SOS-pour-la-formation-des-maitres-en-Haiti#> (Page consultée le 18 septembre 2016).

RADIO-CANADA. *Comprendre la crise politique haïtienne en 5 questions*, [En ligne], mis à jour le 11 janvier 2015, <http://beta.radio-canada.ca/nouvelle/698824/haiti-crise-politique-cinq-questions-comprendre> (Page consultée le 29 septembre 2017).

ORGANISATION DES ÉTATS AMÉRICAINS, « La Constitution de la République d’Haïti 1987 – Article 134.5 », [En ligne], 2007, https://www.oas.org/juridico/mla/fr/hti/fr_hti-int-txt-const.html (Page consultée le 29 septembre 2017).

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, « Perspective monde : Outil pédagogique des grandes tendances mondiales depuis 1945 – Haïti, population totale », [En ligne], 2015, <http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/tend/HTI/fr/SP.POP.TOTL.html> (Page consultée le 29 août 2015).

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, « Perspective monde : 7 février 1986 : Départ du président haïtien Jean-Claude Duvalier », [En ligne], version du 06-07-2016, <http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMEve?codeEve=151> (Page consultée le 21 septembre 2017).

World Health Organization. « Global Health Observatory data repository - Health expenditure ratios, by country, 1995-2014 (Haïti) », [En ligne], 11 juillet 2016, <http://apps.who.int/gho/data/view.main.HEALTHEXPRATIOHTI?lang=en> (Page consultée le 19 novembre 2017).